

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA DOS ANJOS AGUIAR

**Educação Física no município de São Paulo:  
aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**

São Paulo  
2014

CAMILA DOS ANJOS AGUIAR

**Educação Física no município de São Paulo:  
aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**

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

2014

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(81.61) Aguiar, Camila dos Anjos  
A282e Educação física no município de São Paulo : aproximações e  
distanciamentos com relação ao currículo oficial / Camila dos Anjos  
Aguiar ; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo : s.n., 2014.  
322 p. : il.

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

1. Educação física – Ensino – São Paulo, SP 2. Currículos e  
programas 3. Educação Escolar básica 4. Cultura – Estudo 5.  
Multiculturalismo I. Neira, Marcos Garcia, orient.

---

AGUIAR, Camila dos Anjos. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial.** 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.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Banca Examinadora:

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

Instituição: \_\_\_\_\_

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

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

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

Instituição: \_\_\_\_\_

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

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

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

Instituição: \_\_\_\_\_

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

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

## DEDICATÓRIA

“Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir,  
eu não cochilei  
Os mais belos montes escalei  
Nas noites escuras de frio  
Chorei ei ei ei ...”

*A estrada*, Toni Garrido / Lazão / Da Gama / Bino

"O correr da vida embrulha tudo,  
a vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem."

*Grande Sertão: Veredas*, Guimarães Rosa

Ao meu amor e companheiro Cristinam pela paciência, carinho, presença e compreensão constante! Obrigada por compartilhar este sonho comigo! Você me proporciona coragem e alegria para a caminhada da vida!

Aos meus pais Iza e Luiz e ao meu irmão Luiz Fabiano, tão queridos, pela compreensão da ausência e pelo amor e apoio incondicional em todos os momentos da minha vida! Vocês sabem o quanto caminhei e sempre estiveram ao meu lado dando as forças que precisei para escalar os montes que encontrei, obrigada!

## AGRADECIMENTOS

Gastei uma hora pensando em um verso  
que a pena não quer escrever.  
No entanto ele está cá dentro  
inquieto, vivo.  
Ele está cá dentro  
e não quer sair.  
Mas a poesia deste momento  
inunda minha vida inteira.

*O poema que, não queria sair, saiu, Carlos Drummond de Andrade*

As palavras faltam em momentos de grande emoção. É dessa maneira que me sinto ao tentar escrever algumas linhas para agradecer as contribuições e apoio que tive para a realização deste sonho.

Primeiramente, agradeço a Deus pela presença constante, amparo e força espiritual!

É com muito carinho que agradeço ao professor Marcos Garcia Neira, exemplo de pessoa e mestre. Obrigada pela dedicação e paciência frente as minhas dificuldades. Agradeço a orientação, a confiança, a amizade e incentivos dados nos vários momentos dessa trajetória.

Agradeço aos meus avós (agora no plano espiritual), que me ampararam, com muito afeto, nos passos e caminhos que fui trilhando.

A toda minha família pela carinhosa torcida.

À professora Dra. Cláudia Galian - FEUSP, pelas reflexões realizadas na qualificação, assim como, a Dra. Elba Siqueira de Sá Barretto - FEUSP e Dra. Zenólia Christina Campos Figueredo - UFES pela participação na defesa e contribuições à pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – FEUSP pelas discussões calorosas e aprendizados. Agradeço com carinho as contribuições e críticas realizadas durante o projeto.

Aos amigos Ivan, Maria Emilia, Pedro, Nyna, que dividiram inquietações, risos, desesperos e conhecimentos durante a pesquisa.

Aos amigos e parceiros Mário, Marcos Ribeiro, Fernando, Beatriz, Jacqueline, Jorge, Denangela, Carin e Natalia pelas experiências divididas, conversas e reflexões realizadas desde o Grupo Referência. Meus agradecimentos também a Alessandra pelo carinho e incentivo.

Às amigas/irmãs Ellen, Daniela, Gisele e Patrícia que mesmo distantes estiveram tão presentes. Obrigada pela amizade sincera, pelas orações e palavras que animavam meu coração. Agradeço também às amigas Renata Petroni e Paula Pereira Rotelli pelo companheirismo na graduação, participação em investigações e produtivas reflexões.

Aos professores colaboradores do presente estudo. Obrigada pela participação e confiança. Vocês me proporcionaram muitos aprendizados!

Não posso deixar de agradecer também aos professores que tive desde o ensino básico, na graduação e pós-graduação que contribuíram para a minha formação como também inserção no meio acadêmico.

Aos professores que interagi ao longo de minha trajetória profissional como docente pela oportunidade de troca e parceria, em especial aos amigos da EMEF Máximo de Moura Santos.

Aos funcionários da Faculdade de Educação pela solicitude e sempre disposição a auxiliar.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro concedido ao estudo.

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

Paulo Freire

## RESUMO

AGUIAR, Camila dos Anjos. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**. 2014. 322 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A sociedade contemporânea tem passado por várias transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, impulsionadas pelo avanço da tecnologia, revolução das informações, democratização das relações, entre outras. Em busca do atendimento a essas demandas, os setores responsáveis pelas políticas educacionais têm realizado reestruturações nos currículos da Educação Básica. Seguindo o movimento nacional, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem envidado esforços para subsidiar os professores para uma atuação em consonância com as *Orientações Curriculares de Educação Física*, publicadas em 2007. No caso da Educação Física, observamos que essas medidas causavam algum desconforto no professorado diante das diferenças entre as determinações oficiais e aquelas expressas pelos docentes. Mesmo diante da afinidade de alguns professores com relação à proposta, ao verbalizarem suas concepções ou relatarem os encaminhamentos didáticos que adotam percebíamos certa divergência dos pressupostos e ações educativas recomendadas pelo currículo oficial. Diante dessa constatação, surgiu o interesse de investigar quem é o sujeito projetado e discutir as concepções de Educação Física e prática pedagógica do documento municipal, bem como reconhecer as significações expressas pelos docentes acerca do proposto. Para o desenvolvimento do trabalho, optamos por um enfoque qualitativo, utilizando a análise documental, grupo focal e entrevista para coletar os dados e a hermenêutica crítica para as análises. Os sujeitos da pesquisa foram professores que participaram de ações formativas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e que afirmam desenvolver o seu trabalho de acordo com o currículo oficial. O material empírico coletado foi confrontado com os Estudos Culturais e multiculturalismo crítico, campos teóricos que fundamentam a construção da proposta curricular. A análise documental evidenciou que as pretensões para a disciplina, intenções na formação dos sujeitos e proposições didáticas dialogam com a base teórica anunciada. No entanto, divergências foram encontradas no que se refere às expectativas de aprendizagem. Trata-se de um currículo que se posiciona e convida os docentes a subverterem as lógicas homogeneizantes e opressoras. Apresenta-se como uma fecunda proposta de atuação e formação dos sujeitos contemporâneos, comprometida com relações mais democráticas e justas. A interpretação das entrevistas demonstrou que apesar dos docentes expressarem em alguns aspectos proposições curriculares que se distanciam do documento municipal, em muitos outros dialogam e se aproximam de suas concepções. A análise desnuda um campo aberto para a experimentação de novos caminhos e ousadias que desestabilizam a tradição curricular da Educação Física.

Palavras-chave: Currículo; Educação Física; Estudos Culturais; Multiculturalismo.

## ABSTRACT

AGUIAR, Camila dos Anjos. **Physical Education in São Paulo: similarities and differences regarding the official curriculum.** 2014. 322 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Contemporary society has gone through several economic, political, social and cultural transformations, driven by advances in technology, the information revolution, democratization of relations, among others. In search of care to these demands, the sectors responsible for educational policies have performed restructuring in the curriculum of basic education. Following the national movement, the Municipal Secretary of Education of São Paulo has made efforts to support teachers for a performance in accordance with the Physical Education Curriculum Guidelines, published in 2007. In the case of Physical Education, we observed that these measures caused some discomfort among teachers because of to the differences between official determinations and those expressed by teachers. Even with the affinity of some teachers regarding the proposal to verbalize their ideas or reporting didactic referrals we realized a certain divergence of assumptions and actions recommended by the official educational curriculum. Considering this fact, we had the interest to investigate who is the subject designed and discuss the concepts of physical education and pedagogical practice of municipal document as well as recognize the meanings expressed by teachers about the proposed emerged. For the development of work, we chose a qualitative approach, using document analysis, focus groups and interviews to collect data and critical hermeneutics for analysis. The study subjects were teachers who participated in training activities offered by the Municipal Education and who claim to develop its work in accordance with the official curriculum. The empirical material was confronted with cultural studies and multiculturalism critic, theoretical fields that underlie the construction of the proposed curriculum. The documentary analysis showed that the claims for discipline, intent on training and didactic subject propositions dialogue with the theoretical basis announced. However, differences were found in regard to learning expectations. This is a resume that stands and invites teachers to subvert the oppressive and homogenizing logic. Presents itself as a fruitful proposed action and training of contemporary subjects, committed to more democratic and fair relations. The interpretation of the interviews showed that although teachers express in some respects curricular proposals that are distant from the municipal document, in many other dialogues and approach their conceptions. The analysis lays bare an open field for experimentation with new and daring ways that destabilize the tradition of the Physical Education curriculum.

Keywords: Curriculum; Physical education; Cultural Studies; Multiculturalism.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Ações formativas realizadas pelo Grupo Referência .....	85
Quadro 2 - Estrutura dos Cursos e Seminários.....	85
Quadro 3 – Expectativas de aprendizagem – semelhança entre os diferentes anos escolares. ....	107
Quadro 4 - Expectativas de aprendizagem da manifestação corporal ginástica, do primeiro ano do ciclo II.....	111

## LISTA DE SIGLAS

DA	Diretório Acadêmico
DRE	Diretoria Regional de Ensino
PEA	Projeto Especial de Ação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PP	Projeto Pedagógico
SAEB	Sistema Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 QUADRO TEÓRICO</b> .....	26
<b>1.1 Os Estudos Culturais e suas contribuições para repensar cultura, educação e currículo</b> .....	26
<b>1.2 Multiculturalismo e suas contribuições para educação</b> .....	43
<b>1.3 Currículo Cultural da Educação Física</b> .....	57
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	71
<b>2.1 Procedimentos metodológicos</b> .....	75
<b>2.2 Forma de análise</b> .....	80
<b>3 ANÁLISE</b> .....	82
<b>3.1 Orientações Curriculares de Educação Física</b> .....	82
3.1.1 <i>Construção do documento e o Grupo Referência de Educação Física</i> .....	82
3.1.2 <i>Panorama dos cursos</i> .....	84
3.1.3 <i>Estrutura do documento</i> .....	87
3.1.4 <i>Compreensão de Educação Física que fundamenta a proposta curricular e sujeito almejado</i> .....	88
3.1.5 <i>Objetivos gerais de Educação Física para o ensino fundamental</i> .....	94
3.1.6 <i>Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização</i> .....	99
3.1.7 <i>Expectativas de aprendizagem</i> .....	104
3.1.8 <i>Orientações didáticas</i> .....	111
3.1.9 <i>Reflexões</i> .....	131
<b>3.2 Análise grupo focal e entrevistas</b> .....	133
3.2.1 <i>Função da Educação Física</i> .....	134
3.2.2 <i>Princípios e aspectos didáticos na seleção das manifestações corporais</i> .....	150
3.2.3 <i>Questões de natureza didática</i> .....	168
3.2.4 <i>Registro e avaliação</i> .....	204
<b>CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS</b> .....	213
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	222
<b>APÊNDICE A - Carta convite</b> .....	231
<b>APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido</b> .....	232
<b>ANEXO A - Transcrições grupo focal e entrevistas</b> .....	233

## INTRODUÇÃO

Para iniciar esta trajetória e entender brevemente o interesse e posicionamento pela presente pesquisa, convém expor alguns aspectos da minha formação pessoal e profissional antes de adentrar pelos caminhos da investigação.

A eleição a respeito de qual profissão seguir não foi uma tarefa muito fácil, haja visto a variedade de opções, tanto de cursos pelos quais eu tinha interesse, como também pela escolha entre as diversas instituições que os ofereciam. Durante a Educação Básica, interessei-me por algumas disciplinas e áreas de matrizes distintas, biológica e humanas, o que dificultou as escolhas e gerou dúvidas.

Apesar de não concordar com as aulas de Educação Física que tive do Ensino Médio, pois se constituíam basicamente em aulas livres sem nenhum direcionamento do professor, após várias pesquisas e reflexões optei por realizar o curso de Educação Física.

Desde pequena fui incentivada pelos meus pais a praticar alguma atividade física, tanto com objetivos de correção ortopédica como para fins de lazer. Dentre as diversas práticas que vivenciei, tive grande contato com o basquete, atividade de tradição em Franca, cidade do interior paulista em que nasci e cresci. Praticava nas brincadeiras adaptadas na rua, nas praças, e aos poucos comecei a participar das escolinhas de esporte e com isso, na adolescência, passei a representar a cidade nos jogos da região.

Houve uma época em que tive a pretensão de ser jogadora profissional, mas percebi que não era tão fácil alçar à carreira, os treinos se tornavam cada vez mais intensos e rígidos, e mesmo com um metro e setenta e cinco de altura, considerada uma estatura alta em termos de população geral, em relação às minhas colegas de treinamento não representava um diferencial. Além disso, aproximava-se o terceiro ano do Ensino Médio e a pressão para a tomada da decisão profissional aumentava. Essa experiência, por fim, impulsionou a escolha da Educação Física, pois seria uma boa oportunidade de continuar a atuar com o basquete, mesmo sem ser jogadora.

Durante a Graduação tive o contato com várias disciplinas e, mais uma vez, os estudos voltados para a Biologia me chamavam a atenção, o que me levou à candidatura e atuação como monitora da disciplina de Biologia Celular.

No entanto, logo percebi que o campo de atuação da Educação Física era amplo, aspecto que não imaginava quando entrei no curso. Fechar-me em apenas uma

experiência impossibilitaria entender melhor os diferentes caminhos que poderia seguir. Então, me decidi por participar de outros grupos e situações que me auxiliassem a me situar melhor e compreender a realidade.

Percebia que o curso apresentava problemas que afetavam nossa formação, desde questões estruturais do currículo até a condução das próprias disciplinas. Uma característica interessante era que, no primeiro ano da Graduação, ocorriam estágios supervisionados de acordo com as disciplinas que cursávamos. No entanto, eles não dialogavam com aquilo que era apresentado nas aulas e as poucas discussões pedagógicas eram completamente distantes do que encontrávamos na realidade escolar (desde questões estruturais, como material, local de trabalho até em relação a objetivos e realização das atividades para aquele público), aspecto que passou a me incomodar.

No fim do primeiro ano da faculdade tive a oportunidade de começar a participar das discussões do Diretório Acadêmico – DA<sup>1</sup>, o que trouxe novos olhares para os problemas que envolviam nossa formação.

Neste período soubemos da vinda de uma professora que acabara de defender seu Doutorado na Espanha e que iria retornar para o Brasil no início do ano seguinte. Antes mesmo de seu retorno, tal professora entrou em contato com o dirigente do DA e solicitou a indicação de estudantes que estivessem interessados em desenvolver projetos de pesquisa relacionados à educação, pois assim que chegasse gostaria de realizar tais encaminhamentos. No caso, quando ingressei no curso, não tinha pretensão de me envolver com o campo educacional, mas com a participação na mencionada entidade estudantil comecei cada vez mais a me aproximar e me interessar por tais discussões. Além disso, essa poderia ser uma oportunidade de grande enriquecimento e conhecimento da área, que fora tratada de forma superficial em outros momentos do curso, e poderia, futuramente, auxiliar na obtenção de um emprego na área escolar, assegurando um salário mensal caso não conseguisse ingressar rapidamente na área esportiva, visto que os colegas dos anos finais do curso alertavam sobre a dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Pareceu-me um desafio interessante, uma forma de conhecer mais esse caminho.

Conheci, assim, a Professora Doutora Dinah Vasconcelos Terra. Logo, acessamos alguns textos e as leituras iniciais foram me instigando. O projeto de pesquisa foi aceito no Programa de Implementação de Bolsas do Ensino de Graduação –

---

<sup>1</sup> O Diretório Acadêmico é uma entidade estudantil representativa dentro da faculdade.

PIBEG (chamada 2003/2004), e foi intitulado *Principais dificuldades dos professores de Educação Física nos primeiros anos de docência: elementos para a (re) orientação das disciplinas Didática e Prática de Ensino do curso de licenciatura em Educação Física da UFU*.

Nessa parte do percurso que trilhava, as questões educacionais já haviam me encantado, não no sentido fantasioso, pois a participação no projeto evidenciava as dificuldades da realidade, mas no sentido de esperança e possibilidade de luta por uma formação compatível e mais próxima da realidade e das necessidades da sociedade.

Com o término do projeto, participei de uma pesquisa fomentada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, vinculado ao *Conselho Nacional* de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, intitulada *Construção de Materiais Curriculares na Educação Física Escolar*. Tivemos por objetivo descrever, analisar e interpretar as Estratégias de Ensino<sup>2</sup> dos professores a partir do ensino do esporte nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, com a finalidade de compreender como estes constroem os Materiais Curriculares – MC utilizados no processo de planejamento e de ensino-aprendizagem dos alunos.

A participação nas pesquisas durante a Graduação me aproximou de reflexões sobre o contexto escolar e a formação de professores. Terminei a faculdade com a certeza que seguiria o caminho da educação.

Em 2008, assumi o cargo de professora na Prefeitura Municipal de São Paulo. Logo, vi a necessidade de continuar a compartilhar, discutir e refletir minhas experiências na escola. Havia tido contato por meio da pesquisa na Graduação com muitas das dificuldades que agora encontrava na escola e tinha a convicção que, em grupo, conseguiria caminhar muito mais do que se optasse em tentar seguir sozinha. Devido à disponibilização das aulas, não pude optar pela jornada de trabalho que permite a participação dos horários coletivos da escola, mesmo assim, aloquei minhas horas-atividades durante essas reuniões para tentar interagir mais com os colegas sobre as discussões que envolviam aquele contexto escolar. Mesmo assim, vi a necessidade de

---

<sup>2</sup> O termo *Estratégias de Ensino* é resultado da ação de seleção e organização dos conteúdos e se caracteriza como um processo sistemático de registro e socialização das experiências de ensino. Representa o planejamento de um ciclo de aulas utilizado para desenvolver um determinado tema com os alunos. Neste registro os professores materializam o saber produzido no cotidiano da prática pedagógica buscando explicar o que fazem em suas aulas e por que fazem da maneira que fazem.

buscar outros espaços que pudessem me auxiliar a pensar na nova dinâmica que vivenciava.

Entrei em contato com o Professor Doutor Marcos Garcia Neira e fui prontamente e gentilmente convidada a participar do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – GPEF, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Essa participação me possibilitou o estudo de perspectivas com as quais até então não tinha tido contato, com outros caminhos que apareciam e que me instigaram, e que fizeram emergir novas questões sobre a educação e sobre currículo no contexto da Educação Física escolar. Apesar de, desde o início de minha prática pedagógica, buscar o desenvolvimento de um ensino além dos aspectos técnicos da prática corporal, com um tratamento mais crítico e atento às relações econômicas de poder, os questionamentos com os quais me deparava no grupo, a partir da teorização pós-crítica da educação, me levaram a olhar e questionar as finalidades que conduziam certas atividades, bem como a também observar outras formas de opressão que estavam ali presentes nas aulas e que muitas vezes passavam sem a devida atenção.

Em paralelo à participação do GPEF, em 2009, também comecei a frequentar o Grupo Referência de Educação Física da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo – SME/SP. Este grupo, formado por professores da rede municipal, teve como objetivo naquele ano discutir a prática pedagógica subsidiada pelas *Orientações Curriculares*.

As *Orientações Curriculares* fazem parte de um processo de reestruturação curricular realizada pela SME. Sua construção está articulada ao programa *Ler e Escrever*<sup>3</sup> que teve o intuito de unir os diferentes componentes curriculares no compromisso de desenvolver a competência leitora e escritora dos estudantes.

O início da implantação deste programa na rede ocorreu em 2005<sup>4</sup>. A partir de então, iniciou-se um processo de construção de documentos pelas diferentes áreas de conhecimento para subsidiar as escolas e os docentes. Para tanto, participaram dessa produção a equipe do Diretoria de Orientação Técnica – DOT especialistas de cada área e os professores da rede municipal convidados para participar dos Grupos Referência. Em 2006, há a publicação do *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da*

---

<sup>3</sup> Fazem parte do programa três projetos: *Toda Força ao 1º Ano*, *Projeto Intensivo no Ciclo I* e *Ler e Escrever em Todas as Áreas do Ciclo II*.

<sup>4</sup> O programa teve início em 2005 com o prefeito José Serra, mas devido a sua renúncia para assumir o governo do Estado de São Paulo, Gilberto Kassab, vice-prefeito na época, assume o cargo em 2006 e dá continuidade à implementação.

*competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental Educação Física.* Prosseguindo o trabalho, em 2007, é produzido e divulgado o documento intitulado *Orientações Curriculares de Educação Física*. O Grupo Referência que inicialmente participou do processo de construção do currículo é reorganizado, apresentando outras finalidades. Integram novos professores, que passam por processos formativos sobre o documento, discutindo-o e aprofundando sobre suas proposições. É, justamente, no ano de 2009, dentro dessa nova configuração, que tive a oportunidade de ingressar no Grupo Referência.

Em 2010, o grupo passa por um processo de reestruturação na forma de trabalho, e seus participantes buscaram acompanhar e refletir coletivamente sobre a prática pedagógica junto a outros professores da rede.

No ano seguinte, passamos a organizar atividades e cursos de formação sobre a proposta curricular. Comecei a observar que tais medidas de implementação das *Orientações Curriculares de Educação Física* causavam algum desconforto no professorado diante das diferenças entre as concepções oficiais e as representações que expunham sobre o documento. Mesmo diante da afinidade por alguns docentes em relação à proposta curricular, ao expressarem certas concepções e exemplificarem determinados encaminhamentos didáticos, percebia que divergiam do que se vinha propondo nas *Orientações Curriculares*. Diante dessa constatação, diferenças discrepantes podem gerar práticas pedagógicas formadoras de sujeitos distintos daqueles inicialmente projetados, o que nos aproximou da presente investigação.

Pensar sobre o currículo passa pela discussão sobre a maneira pela qual ele interfere na constituição dos indivíduos, visto que expõe e produz certas representações. É por meio dele que se veiculam, legitimam e produzem determinadas visões de escola, de sociedade e de sujeito e que influenciarão na produção das identidades.

Com referência em Silva (2011), compreendemos que o currículo não é a mera organização de disciplinas, nem tampouco um rol de conteúdos a serem ensinados, mas envolve diferentes ações do processo educativo, desde opções sobre a estrutura escolar, seleção de saberes, atividades de ensino, posturas e discursos que acabam por ditar o que é esperado ou não dos sujeitos da educação.

Seguindo o autor, entendemos que o currículo é sempre o resultado de uma seleção. Por trás das opções e posicionamentos selecionados para a socialização está o projeto de sujeito que se pretende para a sociedade. Cada currículo e suas perspectivas, ao privilegiar certos conhecimentos e identidades, ao apresentar uma certa configuração

e determinar o que se deve aprender, almeja a formação de um tipo de sujeito. Nesse processo de definição sobre o que o currículo deve ser e conter excluem-se outros projetos de sociedade e sujeito. Isto demonstra as suas íntimas conexões com as questões de poder. É nesse sentido, portanto, que se questiona a suposta neutralidade do currículo. O currículo é um campo no qual se concentram e ocorrem as lutas sobre quais significados serão validados. Aqueles grupos que, em certo momento e contexto histórico, apresentam condições de vantagem para definir e afirmar seus modos de ser e viver, influenciarão nas maneiras de condução do ensino.

O currículo é um artefato social e cultural, está profundamente envolvido na luta pela representação e afirmação dos grupos sociais, é uma prática discursiva. Pelo seu intermédio, entram em circulação e se definem os papéis dos professores e estudantes, aqueles conhecimentos e maneiras de interpretar o mundo que são consideradas ideais para a formação das identidades. Pelo currículo, se transmitem regimes de verdade que constituirão sujeitos específicos, posicionando-os no interior de cada cultura.

Por isso, tantas forças sociais atuam na tentativa de controlá-lo e regulá-lo. Compreendemos, portanto, seu papel central nas reformas educacionais e as tentativas de reafirmar a lógica dominante. Moreira e Silva (1999) explicam que o currículo, enquanto expressão do que é considerado válido e importante, expressa os interesses dos grupos em vantagens de poder. Ao mesmo tempo, ao expressar essas relações e se apresentar como o certo e adequado, constitui identidades individuais e sociais que reforçam as relações de poder existentes, buscando manter os grupos subjugados<sup>5</sup> na posição em que estão.

As análises do processo de socialização dos indivíduos realizadas pelas teorias críticas da educação identificam a função da escola em querer impor a ideologia dominante. A escola tem na sua trajetória a marca da tradição e valorização da cultura hegemônica, o que levou durante todo esse percurso à exclusão dos grupos e saberes que não se deixam subjugar diante do modelo imposto. Os estudantes, mediante diversos processos e relações na escola, vão assimilando e interiorizando tais ideias e representações como naturais e inevitáveis e suas identidades vão se constituindo em determinada direção.

Ao olhar para a sociedade contemporânea, diante das forças de um mundo globalizado e marcado pelo neoliberalismo, a escola tem sido pressionada a atender a

---

<sup>5</sup> No presente trabalho os termos subjugado, marginalizado ou oprimido se referem a pessoas ou grupos que experimentam posições (temporárias ou não) de desvantagens sociais. (NEIRA, 2011).

lógica do mercado. A instituição escolar, algumas vezes auxilia na consolidação<sup>6</sup> de valores individualistas, de competitividade e de aceitação da desigualdade, sob a justificativa de que os resultados desiguais são provenientes da falta de capacidade e esforços de cada um. O aspecto aberto e livre da sociedade oculta as diferenças de origem de cada indivíduo que tem visões, modos sentir e agir diferentes daqueles que se aproximam dos critérios hegemonicamente solicitados. Trabalha-se com uma falsa concepção de que todos os estudantes podem aprender a partir das mesmas referências, experiências e formas de avaliação, ignorando o fato que eles provêm de contextos diversos e apresentam práticas, conhecimentos e culturas diferentes. Uma vez atrelada às exigências do mercado, a escola dificulta a compatibilidade com as demandas de outras esferas da vida social.

No entanto, há de se ter noção que o currículo é um território contestado, de significados disputados, não é apenas imposição dos modos dominantes, é terreno de política cultural. Por estar intimamente relacionado à cultura, é um campo de construção e criação simbólica. Não só transmite a cultura produzida, mas também produz diante do material recebido, é um campo de produção de cultura. Conseqüentemente, a escola e o currículo se apresentam também como espaços de resistências, subversões e ressignificações.

A escola é configurada socialmente para desenvolver o processo de socialização do patrimônio cultural historicamente acumulado. Esse processo convive entre a disputa de uma tendência conservadora de reprodução do *status quo* e a tendência pela busca por modificação de tal formatação, que vem posicionando certos grupos em situações desfavoráveis. Há disputa tanto para a manutenção como para a transgressão dos modos hegemônicos que resultarão em pretensões distintas sobre os sujeitos a se formar.

Percebemos que, muitas vezes, os conteúdos trabalhados na escola não são questionados e discutidos, são reproduzidos, considerados ideais e desejáveis para o processo de ensino-aprendizagem. A cultura é compreendida de forma estática, fixa, destituída de seu processo de produção e significação. Por ser essencializado e não apresentar um caráter aberto na construção dos significados, o ensino é reduzido à mera transmissão.

Com a abertura das portas do ensino público aos diferentes grupos culturais presentes na sociedade, e diante das mudanças do mundo contemporâneo que solicitam

---

<sup>6</sup> A escola muitas vezes auxilia a consolidar esse projeto, pois não é o único espaço de socialização dos saberes e discursos que constituem o sujeito.

novas formas de relação e comunicação entre os indivíduos, aumenta a preocupação em desenvolver currículos que sejam capazes de abarcar todos os estudantes, suas diferentes identidades e os diferentes modos de interação. Há a apreensão para que não se perpetue a exclusão tão denunciada e marcada na história da educação, privilegiando aqueles que correspondam aos critérios e desempenhos hegemônicos e expelindo para fora os que não se adequam. Isso perpassa a preocupação de proporcionar não apenas a simples garantia de entrada no ensino, mas condições necessárias para que permaneçam durante todo o processo de escolarização. Discute-se a necessidade de uma educação atrelada ao contexto dos estudantes e à realidade contemporânea o que inclui a legitimação identitária dos diversos grupos sociais. Intensifica-se nas últimas décadas o debate e as reformulações curriculares para atender as novas demandas da sociedade multicultural. Termos como *democracia*, *justiça social*, *equidade* ganham ênfase e são incorporados pela educação. Contudo, apesar do movimento crescente para atender à diversidade na escola de forma mais justa, precisamos nos atentar para os encaminhamentos realizados, pois por trás dessa bandeira de mudanças observamos, ainda sob a ótica neoliberal, concepções de outrora revestidas de novas roupagens ou apresentação de uma noção superficial e tolerante diante dos grupos minoritários<sup>7</sup>.

Em meio a esse contexto, a produção teórica dos Estudos Culturais contribui para o campo educacional ao denunciar e analisar o currículo em meio às relações assimétricas de poder e os seus efeitos na produção das identidades. Os Estudos Culturais analisam as práticas culturais e seu envolvimento com as questões de poder não apenas referentes aos marcadores sociais de classe, mas também de gênero, etnia, religião, etc. e requisita uma posição política dos sujeitos na luta por melhores condições e equidade social.

No que se refere à Educação Física escolar tradicionalmente referenciada ao pensamento das Ciências Naturais, esta incorpora, a partir da década de 1980, as discussões da crítica educacional e inicia um processo de transição na sua concepção. Fundamentada no aporte teórico das Ciências Humanas, passa a questionar as práticas que se apoiam nas perspectivas biologicistas. Tais práticas não contestavam as relações assimétricas de poder, encontravam-se fechadas a manifestações culturais distantes do referencial euro-estadunidense, configurando-se em projetos que perpetuavam a formação de sujeitos de acordo com a cultura dominante.

---

<sup>7</sup> Como analisado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental* por Macedo (2006).

Com as novas contribuições, a Educação Física passa a ser vista como componente responsável pelo tratamento pedagógico dos temas da cultura corporal. É requisitada no ambiente escolar a participar do processo de formação dos sujeitos atrelando-se aos objetivos da proposta pedagógica da escola, e, além disso, objetiva situar os estudantes criticamente diante das práticas corporais.

Contudo, apesar dos esforços dos setores acadêmicos para atrelar a Educação Física a outros objetivos que não sejam os psicobiológicos, Bracht (2011) alerta que uma perspectiva crítica atenta às demandas da atual sociedade não foi largamente consolidada na área. Nesta direção, Richter e Vaz (2005), em investigação etnográfica com crianças de 0 a 6 anos, apontam que o debate crítico da Educação Física ainda não é a situação encontrada nas aulas da disciplina nos espaços educativos voltados para a infância, que permanece comprometida com o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, aspecto que desconsidera a diversidade cultural dos estudantes. Cruz e Palmeira (2009), durante observação a aulas de Educação Física identificaram, dentre outros aspectos, a incoerência dos discursos e práticas de professores, destacando a presença de metodologias sexistas, baseadas prioritariamente no ensino dos esportes. Apontam que ao trabalhar com o desenvolvimento de habilidades técnicas, pode contribuir para a reprodução de preconceitos de gênero e exclusões. Bocchini (2012), em pesquisa realizada com professores de Educação Física, identificou que apesar do constante debate sobre a importância da disciplina se atentar à diferença cultural, os discursos expressos pelos docentes estão muito influenciados ainda a uma proposta psicobiológica.

Diante de tal panorama, o componente se apresenta em contradição, pois entender o corpo e as práticas corporais pelo viés biológico, enfatizando certos padrões motores, desconsidera as diferenças<sup>8</sup> culturais dos estudantes, o que caminha contra as intenções de atrelar a Educação Física escolar aos objetivos educacionais e à exigência de transformação do ensino - de monocultural e excludente para um projeto que inclua o seu patrimônio e os pontos de vista daqueles grupos historicamente discriminados e sem força de representação. Qualquer proposta curricular que defenda apenas uma visão de cultura como certa e verdadeira fere as tentativas de construção de uma escola democrática, pois desconsidera e tende a depreciar os conhecimentos produzidos por

---

<sup>8</sup> A diferença compreendida como uma construção social, cultural, envolvida por relações de poder.

outros grupos culturais e campos de saber, contribuindo para perpetuar situações de exclusão.

No entanto, os esforços e a luta não cessam. Diante do quadro da área, com intuito de colocar em ação uma prática pedagógica comprometida com as demandas sociais atuais dentro de uma visão educacional que seja democrática e proporcione a justiça social, Neira e Nunes (2008, 2009) propõem o desenvolvimento de currículos multiculturalmente orientados. Baseados na teorização pós-crítica da educação, em especial, nas contribuições dos Estudos Culturais e multiculturalismo crítico, propõe-se a perspectiva cultural de Educação Física. Algumas experiências didáticas inovadoras estão sendo realizadas apoiadas nesta perspectiva<sup>9</sup>.

As *Orientações Curriculares de Educação Física* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tencionam justamente promover um currículo nessa visão. As poucas pesquisas sobre o currículo cultural (SOUZA, 2012; NEIRA, 2011; ESCUDERO, 2011; MACEDO, 2010) identificaram, dentre várias constatações e especificidades, que a proposta contraria a tradição da área ao possibilitar o diálogo e valorização das diferentes representações acerca das manifestações da cultura corporal e dos seus praticantes. Com relação às *Orientações Curriculares de Educação Física*, Françaço (2011) e Moreira da Costa (2010) identificaram que este currículo apresenta abertura e atenção à diversidade cultural presente na escola.

Nessa visão de Educação Física, as práticas corporais são compreendidas como artefatos culturais, formas de expressão e comunicação que manifestam o patrimônio cultural e interagem com outros grupos culturais, além disso, tem-se a noção de que são produzidas em meio a relações de poder de diferentes matizes. Mediante as práticas corporais socializam-se modos de entender o mundo, seus sentidos e significados. O corpo é visto como um suporte textual e a gestualidade como uma linguagem com a qual os diferentes grupos culturais expressam suas construções.

A Educação Física, nesta proposta, busca contribuir para a leitura dos signos presentes nas práticas corporais, bem como para a produção de novas manifestações. Não se trabalha apenas a ação motora, mas amplia-se o estudo para os significados que os diferentes grupos dão às práticas. Um currículo multiculturalmente orientado tem por objetivo que os sujeitos da educação (professores e estudantes) ampliem seu repertório cultural e acessem alguns códigos de comunicação de outras culturas. Para tanto, está

---

<sup>9</sup> Alguns relatos dessas experiências estão disponíveis no portal do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar, através do link: [www.gpef.fe.usp.br](http://www.gpef.fe.usp.br)

particularmente atento a todas as vozes envolvidas, o que inclui as dos grupos sem força de representação. O currículo multicultural recorre à política da diferença ao reconhecer as diversas linguagens corporais.

Nessa perspectiva, confere-se o mesmo status às práticas hegemônicas (futebol, voleibol, handebol) e àquelas procedentes de outros grupos sociais, como a capoeira, jogos de cartas ou eletrônicos, brincadeiras populares, danças, lutas, dentre outras que caracterizem aqueles grupos que estão, ou não, presentes na escola. Ao tematizar as diversas práticas corporais, busca, justamente, valorizar a diversidade das formas como as manifestações se expressam na sociedade.

Outro elemento que o caracteriza é a problematização das relações de poder envolvidas nas práticas corporais presentes nas questões relacionadas ao gênero, etnia, religião, classe social, idade, etc. Defende procedimentos pedagógicos que proporcionem o contato com diferentes representações sobre as práticas corporais, o seu tratamento crítico, aprofundando e ampliando os conhecimentos iniciais dos estudantes por meio do desenvolvimento do diálogo e participação democrática.

No entanto, apesar das constatações das pesquisas anteriormente citadas e características apresentadas, em investigação realizada sobre as representações iniciais sobre o currículo cultural em sete escolas públicas dos municípios de São Paulo, Barueri, Osasco e São Bernardo do Campo, Neira (2010a) identificou que os professores apresentavam noções distorcidas em relação a sua construção, influenciadas ainda pela cultura dominante. As atividades formativas que estavam sendo realizadas com esse grupo de professores que se mostravam interessados em implementar o currículo cultural, não estavam contribuindo para modificar as representações sobre o currículo, o que refletiria empecilho para alterar a política curricular. O autor identificou que os docentes apresentavam restrições com o tratamento pedagógico e saberes dos grupos minoritários. Por terem visões diferenciadas de ensino e prática pedagógica influenciados pelo próprio processo formativo, geraram distanciamentos para o entendimento do currículo. Contudo, vale ressaltar que apesar da maioria dos participantes da pesquisa desenvolver ações didáticas que mantêm as condições vigentes, o estudo identificou sujeitos que também experimentaram mudanças.

Conforme as reflexões do autor e o entendimento baseado nos Estudos Culturais, as representações expressas pelos docentes refletem suas experiências construídas em meio à socialização cultural. Os docentes acumulam vivências e acessam certos discursos, que são interiorizados e influenciam suas visões e representações sobre as

coisas. Levando em consideração que a interpretação de determinado texto está submetido aos sentidos, compreensões e representações de sociedade, educação, Educação Física o currículo passa por uma nova produção de sentidos nas mãos dos professores.

Os significados, os sentidos recebidos, a matériaificante, o material cultural são, sempre, embora às vezes de forma desajeitada, oblíqua, submetidos a um novo trabalho, a uma nova atividade de significação. São traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação. (SILVA, 2010, p. 19).

Assim, no caso das *Orientações Curriculares de Educação Física* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os significados do documento oficial são ressignificados pelas pessoas responsáveis por colocá-lo em ação, tornando-se relevante, portanto, identificar as significações proferidas pelos docentes.

Se o currículo constitui o centro da relação educativa, em grande medida será por meio dele que se atribuirão novos sentidos e constituir-se-ão novas identidades culturais de acordo com a realidade multicultural da sociedade. Por isso, a necessidade de analisar e realizar constantes discussões e reflexões sobre os currículos (no caso em questão, o currículo municipal de São Paulo), suas concepções e os sujeitos que se almeja formar. Diante de tal relevância na constituição das identidades e formação dos sujeitos e perante uma visão de Educação Física que apresenta algumas características inovadoras, contrariando os pressupostos hegemônicos que ainda permeiam a área, de valorização e reconhecimento da diversidade cultural e aberta ao diálogo, além do mais se apresentando como proposta oficial de ensino<sup>10</sup>, torna-se relevante a investigação do sujeito projetado e das significações sobre este currículo. Esperamos que a presente investigação possa, além de colaborar para o conhecimento da área, estimular novas reflexões e reformulações para a construção de um currículo que atenda às necessidades da atual sociedade multicultural, escapando de uma lógica unívoca e opressora. Além disso, contribuir com elementos para repensar as políticas públicas e a formação de professores. Ou seja, vai ao encontro da importância do acompanhamento e avaliação de

---

<sup>10</sup> Vale destacar a expressividade da Rede Municipal de São Paulo, trata-se da maior do Brasil. Atende aproximadamente um milhão de estudantes. Só no ensino fundamental há 546 escolas (dados com data de referência de 27/06/2014, retirados do site da Secretaria Municipal de Educação: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=22>).

propostas oficiais e de um estudo que entende como importante dialogar com os sujeitos que constroem e experimentam as proposições curriculares (no caso os professores, já que há outros sujeitos na escola, como alunos, coordenação, direção, funcionários, etc.). Moreira (2000) evidencia a relevância de mais pesquisadores se debruçaram sobre os currículos que ganham vida nas escolas, e aponta que propostas alternativas que buscam caminhar contra a ótica neoliberal têm tido pouco enfoque nos estudos e pesquisas no Brasil, aspecto que deveria ser mais focalizado.

Portanto, a presente investigação procura responder às seguintes questões: Quem é o sujeito projetado pelas *Orientações Curriculares de Educação Física* da Secretaria SME/SP? Quais noções Educação Física e prática pedagógica subsidiam as *Orientações Curriculares*? Quais são as significações atribuídas pelos professores com relação à proposta oficial?

A partir da problemática apresentada, a presente investigação elegeu os seguintes objetivos:

- a) Identificar quem é o sujeito projetado pelas *Orientações Curriculares de Educação Física* da SME-SP;
- b) Discutir as concepções sobre Educação Física e prática pedagógica que fundamentam a proposta;
- c) Reconhecer as significações expressas pelos professores de Educação Física que participaram de ações formativas da rede acerca do currículo oficial.

Segundo o texto oficial, e como já exposto, trata-se de uma proposta pautada na perspectiva cultural da Educação Física, com base nas construções teóricas dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico. Nesse sentido, procuramos aprofundar os conhecimentos sobre esses dois campos teóricos<sup>11</sup> e suas relações com o currículo e a Educação Física, com intuito de melhor compreender e analisar a concepção do documento curricular e identificar o sujeito almejado. O diálogo com o quadro teórico é exposto no primeiro capítulo deste trabalho.

No capítulo seguinte, apresentamos a metodologia adotada. Optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo e para recolher os dados recorreremos, inicialmente, a análise de documentos e, posteriormente, utilizamos as técnicas do grupo focal e entrevista. A análise de documentos, além de contextualizar o fenômeno e indicar os sujeitos projetados, subsidiou questões e indicadores para realização do grupo focal e

---

<sup>11</sup> Nos apoiamos, principalmente, em autores que utilizam os Estudos Culturais e multiculturalismo crítico para pensar a educação.

entrevista e para análise dos dados verbais. Como método de análise, utilizamos a hermenêutica crítica na qual não se propõe desvendar a verdade ou buscar a essência do fenômeno estudado. Compreende-se que as interpretações realizadas estão envolvidas por forças sociais, históricas, culturais. A intenção é revelar as dinâmicas de poder que estão envolvidas na interpretação do fenômeno.

Os sujeitos da pesquisa foram professores de Educação Física atuantes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo que participaram de alguma ação de formação continuada oferecida pela SME sobre a proposta oficial e que afirmam desenvolver trabalhos de acordo com as *Orientações Curriculares*. No total, participaram nove docentes que atuam em diferentes regiões do município de São Paulo<sup>12</sup>.

No terceiro capítulo, são apresentadas as análises realizadas. Primeiramente, as referentes as *Orientações Curriculares de Educação Física* e, logo em seguida, a análise dos dados coletados junto aos docentes, confrontando-os com o referencial teórico adotado. É importante destacar, desde já, que não podemos e nem temos a intenção de generalizar nossas interpretações ou mesmo buscar a homogeneização dos sentidos dados ao currículo oficial, caminharíamos contra os campos teóricos na qual dialogamos e nos inspiram, mas em alguma medida, pensamos que outros trabalhos poderão considerá-las. Por último, apresentamos nossas considerações provisórias.

Convidamos o leitor a nos acompanhar nessa trajetória como também realizar novas leituras.

---

<sup>12</sup> Zonas norte, sul, leste e oeste.

## 1 QUADRO TEÓRICO

### 1.1 Os Estudos Culturais e suas contribuições para repensar cultura, educação e currículo

De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54)

Educação e cultura são palavras polissêmicas que apresentaram diferentes significados ao longo da história. Nas últimas décadas, percebe-se o embate de novos sentidos a esses termos e suas relações, o que leva, muitas vezes, a conflitos sobre as questões culturais dentro da escola. De acordo com a concepção de cultura, os objetivos e ações pedagógicas ocorrerão de determinada maneira, objetivando ou não certas transformações educacionais.

A filosofia, antropologia e a sociologia, nos últimos tempos, começaram a questionar a visão monocultural da sociedade. Mais recentemente, com os Estudos Culturais, se percebe a desconstrução dessa visão de cultura moderna, influenciando as perspectivas educacionais (CEVASCO, 2008).

Um ponto importante da noção de cultura e dos aspectos culturais na formação dos indivíduos é que se pode entender a diversidade humana além dos simples aspectos biológicos do ser humano. Os conhecimentos e comportamentos podem e são analisados a partir das determinações culturais. Um exemplo são os diferentes papéis e atividades vistos como femininos, muitas vezes, justificados biologicamente. Essa concepção influenciou posicionamentos, por exemplo, na primeira metade do século XX, o ensino restringido de certas práticas corporais nas aulas de Educação Física, como a ginástica, era exclusividade da população escolar masculina devido à constituição corporal frágil e delicada das mulheres, voltada apenas para a procriação e cuidado dos filhos (CASTELLANI FILHO, 2011). Hoje observamos, cada vez mais, uma intensa participação nos esportes e em outras atividades, contestando, assim, a alegação inicial que buscava justificativas biologicamente fundadas. Demonstra, dessa forma, que sua construção é cultural e histórica. Cada grupo constrói suas práticas, seu percurso, conferindo-lhe significados diferentes. Isso é o que diferencia os grupos culturais um dos outros.

A participação reduzida das mulheres em certas práticas corporais sob a justificativa biológica pode gerar expressões, argumentos e pensamentos preconceituosos. Devido as diferenças físicas como também raciais e étnicas, determinados grupos são posicionados como incapazes, incompetentes. O que reforça uma visão naturalizada dessas diferenças é a valorização de uma cultura sobre as demais. Os Estudos Culturais trouxeram contribuições interessantes para o questionamento desse pensamento.

Na década de 1950, os textos de Raymond Williams, Richard Hoggart e Edward P. Thompson formaram a base para emergir os Estudos Culturais na Inglaterra. Em 1964, Richard Hoggart funda o Centro de Estudos da Cultura Contemporânea da Universidade de Birmingham. Diante das modificações da sociedade e a intensificação dos meios de comunicação de massa os estudos do Centro questionam a influência nas representações divulgadas por tais meios e a concepção de cultura até então em voga, identificada pela visão dominante da produção artística e literária em geral e a desvalorização da produção cultural da classe trabalhadora. Estes estudiosos contribuem para que a concepção de cultura a partir de uma minoria se modifique para a compreensão de um modo de vida.

O livro *Cultura e Sociedade*, de Raymond Williams (2011), demonstra o processo de mudança da ideia de cultura na tradição inglesa. Ao realizar a historiografia do termo por meio de sua localização nas obras de diferentes autores ingleses, muitos deles antes estudados de forma separada, identificou que sua noção nos sentidos modernos, se consolidou no pensamento inglês a partir da Revolução Industrial, como forma de reação à nova configuração mundial. Nessa época, na Inglaterra, o termo cultura foi empregado como o modo de produção que diferenciava uma classe social em relação à outra. Além disso, Williams tenta superar a dicotomia entre cultura e sociedade, e proposições que tentam separar o mundo espiritual e material, arte e vida comum.

A diferença fundamental que a contribuição de Williams traz ao debate é a percepção materialista de cultura: os bens culturais são resultado de meios também eles materiais de produção (indo desde a linguagem como consciência prática aos meios eletrônicos de comunicação), que concretizam relações sociais complexas envolvendo instituições, convenções e formas. Definir cultura é pronunciar-se sobre o significado de um modo de vida. Esse o vasto campo de estudo e intervenção aberto aos estudos culturais no momento de sua formação (CEVASCO, 2008, p. 23)

A partir de toda a análise realizada e percurso pessoal, proveniente da classe trabalhadora, Williams (2011) constrói um conceito de cultura que desestabiliza o pensamento vigente. Traz a ideia de cultura comum, que significa que a cultura é de todos e produzida por toda a sociedade. Em termos gerais desestabiliza a luta existente entre cultura burguesa e a proletária. Contribuiu no entendimento que todas as produções humanas são culturais, independente da classe social, pois fazem parte do modo geral de vida e que por elas compreendem-se tais construções. O significado é atribuído coletivamente. Compreender a cultura como um modo de vida atendia às posições que viam as produções culturais da classe trabalhadora como dignas de serem valorizadas.

Outra contribuição, esta realizada por Hoggart, é a defesa de que não há apenas submissão da classe popular aos meios de comunicação de massa, como muitos defendiam, mas que também existem resistência e produção. Assim, diverge da compreensão simplista que a classe dominante utiliza-se desses meios apenas para manipular e controlar a população (ESCOSTEGUY, 2006).

Por fim, os Estudos Culturais entendem que a reprodução social perpassa pelos produtos culturais, mas compreende que a condução política da sociedade ocorre de forma mais complexa, envolvendo idas e vindas entre as culturas populares e a hegemônica. “Em determinados momentos, a cultura popular resiste e impugna a cultura hegemônica; em outros, reproduz a concepção de mundo e de vida das classes hegemônicas.” (ESCOSTEGUY, 2006, p. 147).

Atualmente, os Estudos Culturais são considerados um fenômeno internacional que se alonga para diversos territórios e continentes. Seu olhar inicial vai assumindo novas configurações locais pelas diferentes regiões do mundo, o que pressupõe que não há um corpo fixo de conceitos<sup>13</sup>. É difícil definir e entrar em um acordo sobre o que é os Estudos Culturais, primeiro porque essa não é sua pretensão e os diferentes contextos históricos e sociais transformaram seus significados. Hall (1992) aponta que o campo teórico teve e tem percursos distintos em seu interior, com um número de metodologias e posicionamentos teóricos diferentes<sup>14</sup>. No entanto, Nelson, Treichler e Grossberg (2008) alertam que eles também não podem ser entendidos como qualquer coisa. Apesar de sua abrangência de atuação, nas mais diversas áreas de conhecimento e na opção

---

<sup>13</sup> Há o desenvolvimento singular de versões dos Estudos Culturais na América Latina, Austrália, Canadá, Estados Unidos, entre outros. (ESCOSTEGUY, 2010).

<sup>14</sup> Como Escosteguy (2010) aponta, nem mesmo entre os próprios nomes considerados fundadores do Centro de Estudos Culturais existia uma posição teórica unificada.

pelos objetos de estudos o que inclui o educacional, os Estudos Culturais têm o compromisso e o olhar voltado para as relações de poder que envolvem as práticas culturais. Suas análises não se apresentam imparciais, posicionam-se a favor dos grupos desprivilegiados.

De acordo com Escosteguy (2006), os Estudos Culturais devem ser vistos tanto pelo aspecto político quanto teórico. Tanto pela constituição de uma política cultural dos diversos movimentos sociais quanto por propor a interdisciplinaridade ao enxergar os limites das disciplinas para o estudo dos aspectos culturais. Para Nelson, Treichler e Grossberg (2008), seria um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes antidisciplinar, pois, justamente, busca superar os limites das disciplinas para entender a complexidade da realidade.

Os Estudos Culturais não têm a pretensão de ser uma disciplina acadêmica com limites pré-estabelecidos e delimitados, mas de borrar as fronteiras para beber de diferentes teorias e campos, visando compreender seus objetos de estudo. Como Nelson, Treichler e Grossberg (2008, p. 9) afirmam, eles “se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular”.

De acordo com Escosteguy (2006), os Estudos Culturais passaram por algumas fases. A primeira fase é marcada pela publicação dos textos de Williams, Hoggart, Thompsom e na consolidação do Centro de Birmingham. A segunda inclui sua intensa produção até início dos anos 1980 e, por último, da internacionalização até os dias atuais.

O Centro de Estudos Culturais, inicialmente, aproximou-se de referenciais marxistas e neomarxistas. Nos anos oitenta do século passado recebeu influências de intelectuais com pensamento pós-estruturalista<sup>15</sup>, como Michel Foucault e Jacques Derrida, além de questionamentos a partir de uma visão feminista e pós-colonialista da sociedade. A partir da década de 1990, as discussões de classe deixam de ser centrais. Entende-se que as relações de poder perpassam por outros marcadores sociais,

---

<sup>15</sup> O pós-estruturalismo é um gênero da teorização social que trata sobre a linguagem e o processo de significação. É uma continuidade e ao mesmo tempo uma transformação em relação ao estruturalismo. “O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é de certa forma suposta no estruturalismo, se transforma, no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza.” (SILVA, 2011, p. 119). Compreende-se que o significado é cultural e socialmente produzido, por isso, o papel central atribuído às relações de poder nesse processo. O pós-estruturalismo questiona os discursos de verdade e destaca o processo que o considera verdadeiro. Além disso, defende, tal como o estruturalismo que o sujeito não apresenta uma essência, mas dá ênfase ao caráter inventado do sujeito, que é o resultado do processo de construção social (SILVA, 2011).

ganhando destaque as questões de subjetividade e identidade. Surgem novos desafios e focos de análise.

As noções que os discursos contidos em diferentes textos produzem, constituem identidades e representações sobre o mundo, trouxeram um olhar interessante sobre as relações de poder dentro dos Estudos Culturais. Neles, questionam-se o esforço por imposição de certos sentidos e explicações generalizantes, por isso analisam as produções culturais e seus textos com intuito de mostrar o aspecto político da cultura e suas relações de poder. Desconfia-se de certezas absolutas e universais propagadas por certos grupos e rejeitam-se as metanarrativas que sustentavam um projeto moderno de sociedade, ou seja, qualquer pretensão de verdade absoluta é negada. As análises nas pesquisas se voltam para as relações sociais e de poder, não há uma abordagem metodológica pré-definida e muito menos apresenta métodos que devam necessariamente ser utilizados, a pesquisa se encaminha segundo o contexto em que se encontra, de acordo com o objeto de estudo.

A partir do exposto, percebe-se que esse campo teórico se apresenta aberto a novas formas de conhecimento para uma melhor compreensão das práticas culturais, questiona interpretações unívocas e que pretendam se afirmar universais, expondo os mecanismos de regulação e exclusão. A cultura e seu papel político ganham centralidade nas discussões dos Estudos Culturais.

A cultura deixa de ser entendida como simplesmente um modo de vida, pelo seu envolvimento na criação de formas de perceber e compreender a realidade, para ser concebida como um campo de disputa pelo direito à significação. É nessa luta onde se aparam os interesses dos grupos dominantes e são nos textos culturais<sup>16</sup> em que eles, os significados, são contestados, negociados e fixados. Compreende-se, portanto, o aspecto central e constitutivo da cultura nas relações sociais do mundo.

Hall (1997a) traz importantes explicações sobre a centralidade da cultura na vida contemporânea. Aponta dois aspectos naquilo que defende sobre sua centralidade: uma dimensão substantiva e outra epistemológica. O aspecto substantivo se refere ao lugar da cultura na estrutura e organização da sociedade em determinado momento histórico. De acordo com o autor, o século XX vivenciou uma *revolução cultural*. Os meios de

---

<sup>16</sup> Textos culturais são os artefatos que expõem as representações e significados que envolvem a si e seu contexto, por exemplo um livro, uma propaganda, um quadro, um gesto. (COSTA, 2010)

produção, circulação e troca cultural, se expandiram por meio das tecnologias e da revolução da informação<sup>17</sup>.

As revoluções culturais globais acabam por causar impactos sobre a cultura no aspecto local, geram rápidas mudanças sociais como também deslocamentos culturais<sup>18</sup>. Em relação à temida tendência à homogeneização cultural, Hall considera que as características desse processo não são distribuídas de maneira uniforme e previsível, geralmente, suas consequências são contraditórias, o que pode produzir novas formas de identificação, sínteses entre o velho e o novo ou resistências. Conforme o autor, a revolução cultural ocorre também nas culturas da vida cotidiana das pessoas, penetra em cada recanto, mediando tudo, influenciando nos modos de pensar e agir. Além desses pontos, destaca a centralidade da cultura na constituição da subjetividade da pessoa. Nesse sentido, a construção das identidades é pensada na sua relação com a cultura. Os posicionamentos e identificações que o sujeito adota passam pela relação que teve com um conjunto especial de experiências, circunstâncias e sentimentos que se acessou<sup>19</sup>.

O aspecto epistemológico que Hall (1997a) destaca se dá com relação às questões de conhecimento, teoria e compreensões, uma mudança de paradigma na abordagem da análise social contemporânea, chamada de *virada cultural*. A virada cultural tem seu início com a mudança em relação ao papel da linguagem que passa a ter posição de destaque na circulação do significado e constituição da realidade. No caso, o significado não surge da realidade, não é neutro, mas sim a partir dos jogos da linguagem e sistemas de classificação. Para o autor, a partir do momento em que as instituições ou práticas sociais necessitam de aparatos linguísticos para funcionar e são importantes para o significado, se caracterizam como práticas discursivas, apresentando uma dimensão cultural. Pode-se concluir, portanto, que a novela, uma notícia de jornal, propagandas, livros e o currículo não só manifestam a cultura, mas são artefatos produtivos, pois produzem sentidos que circulam e são negociados na cultura, são

---

<sup>17</sup> Conhecimentos produzidos em diversas regiões do planeta são acessados com maior facilidade e rapidez, proporcionando trocas constantes. Notícias e acontecimentos são divulgados para o mundo na medida em que ocorrem. Produtos e questões mercadológicas atingem diferentes países. Novas relações sociais surgem, com o advento da internet há um deslocamento do espaço territorial o que proporciona o aparecimento de novos grupos, a realização de novos encontros e mobilizações (como os realizados e marcados via redes sociais em junho de 2013).

<sup>18</sup> Basta observarmos a força em que as mídias assumem ao estipular certos comportamentos, estimular o consumo de determinadas mercadorias.

<sup>19</sup> Por exemplo, ao assumir a identidade de pesquisadora esta será influenciada pelos discursos, sistemas simbólicos que a representam. Serei influenciada pelos aparatos que dizem o que é ser pesquisadora.

práticas discursivas. Constituem-se em textos culturais nos quais os significados são disputados e as identidades são produzidas.

Nos Estudos Culturais, a cultura é uma prática de significação que possibilita aos seres humanos instituírem significados distintos quando interpretam a realidade, o processo de produção e validação de sentidos não ocorre de forma simétrica entre os grupos sociais. “Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe uma gradiente, um diferencial de poder entre eles” (SILVA, 2010, p. 24). Ou seja, a cultura é um campo envolvido por relações de poder, de luta pela validação e reconhecimento de certos significados.

É na cultura que ocorrem a disputa e hierarquização entre os diferentes grupos, seja por relações de gênero, etnia, raça e não apenas pelas questões de classe. A cultura é esse campo central de luta pelos significados, no qual não há só imposições, mas também resistências aos interesses dominantes e superação. Esta, segundo Hall (1981), é a dialética da luta cultural.

O autor exemplifica afirmando que a indústria cultural não impõe meramente suas representações como se as mentes das pessoas fossem uma tela em branco, no entanto, não se podem negar os efeitos que ela causa. Ela tem o poder de trabalhar e remodelar constantemente aquilo que representa, trabalha em cima das contradições internas das percepções das classes dominadas, encontrando e abrindo espaço de reconhecimento. Há uma luta pela cultura dominante em cercar e confinar suas definições e forma.

Discutir a centralidade da cultura e seus aspectos perpassa por outra análise, a da regulação cultural, dos modos em que a cultura é governada. Nesse sentido, Hall destaca “quanto mais importante – mais ‘central’ – se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, moldam e regulam” (1997a, p.15). Torna-se importante conhecer como a cultura é regulada visto que ela governa a conduta, ações e práticas e, conseqüentemente, a maneira como as pessoas agem nas várias instâncias e situações da sociedade.

Por isso, observa-se a luta para tentar controlar os significados culturais, para ter o poder de definir e regular de alguma maneira as práticas, ações, valores, posicionamentos e condutas sociais. No caso, o sistema educacional seria um exemplo de instituição que distingue a parte valorizada da cultura, pois seleciona os conhecimentos e significados a serem transmitidos, atuando no policiamento da

fronteira<sup>20</sup> e regulando as ações dos sujeitos. A luta deixa de ser física e cada vez mais passa a ser simbólica.

Segundo Hall (1997a), há três tipos de regulação do sujeito através da cultura. A primeira se refere à *normativa*, no sentido que as ações das pessoas são orientadas pelas normas e convenções culturais. Guiam-se as ações dos sujeitos a certas intenções e objetivos que as tornam previsíveis, regulares e inteligíveis a outras pessoas.

A cultura, portanto, expressa os significados tanto para as pessoas que participam dela como para aquelas que a observam e que conseguirão interpretá-la mais profundamente por compartilhar um conjunto de normas e significados.

A segunda forma de regulação das condutas é pelos *sistemas classificatórios*. Por eles são definidas uma série de categorias, delimitadas de acordo com cada cultura, que estabelecem e classificam os comportamentos, costumes e práticas que são aceitáveis ou não. (HALL, 1997a)

Como campo simbólico, a cultura, por meio dos sistemas classificatórios, tenta estabilizar a fronteira mediante a exclusão daquilo que difere, para justamente gerar estabilidade, a homogeneidade cultural. Ela busca se estabilizar ao criar os sistemas simbólicos que excluem aquilo que possa atrapalhar os padrões estabelecidos. Por isso, percebe-se a resistência e esforços para eliminar o diferente nas práticas sociais, pois se corre o risco de alterar tal estabilização e classificação.

Por último, a regulação por meio da *constituição de novas subjetividades*, ou seja, pela modificação da estrutura organizacional em que os indivíduos estão inseridos. Ao alterar o regime de significados e práticas, a cultura constrói novos tipos de sujeitos. (HALL, 1997a)

Os Estudos Culturais entendem que a cultura é um terreno em que os significados são contestados, ressignificados e fixados. É nos textos culturais que ocorrem as divisões sociais. As sociedades capitalistas não só intensificam tais divisões, como também regulam os sujeitos. Visto que a cultura regula as ações e constituem identidades específicas, torna-se importante esclarecer alguns aspectos relacionados à compreensão sobre a identidade.

Hall (2007) explica que as identidades estão constantemente em transformação, não permanecem as mesmas ao longo do tempo perante diferentes contextos e, muito

---

<sup>20</sup> O termo se refere à tentativa de delimitar e fixar os significados.

menos, são unificadas, mas sim, fragmentadas, construídas por meio de discursos e práticas que podem, muitas vezes, se cruzar ou até mesmo ser antagônicas.

Os processos da globalização e o intenso contato com diversas culturas criaram novos grupos identitários, novas representações diferentes de tempos anteriores. Assim, não há mais a ideia de uma identidade fixa, bem localizada e definida, um sujeito integral como era visto na modernidade. Mas, viver-se-ia a descentralização das identidades, ou seja, as estruturas que davam estabilidade ao sujeito são abaladas, criam-se novas formas de subjetivação, nas quais as fronteiras já não são tão delimitadas.

Nessa visão, não se poderia falar mais em uma essência da identidade, mas em identidades que são de acordo com o contexto modificadas, deslocadas de seu *centro*. Tem-se o entendimento que os sujeitos são compostos por várias identidades, seja de gênero, classe, idade, etnia etc. e que são estimuladas ou reprimidas de acordo com os discursos que o sujeito acessa durante a vida, nas várias situações. Ou seja, não é uma visão essencialista de identidade na qual se defende um conjunto de características autênticas e inflexíveis que permanecem iguais ao longo do tempo (WOODWARD, 2007). Em meio às interações e identificações com diversos grupos ao longo da vida constroem-se as identidades, mediante elos (reais ou imaginários) que irão variar de acordo com as situações que a pessoa se coloca. Além disso, algumas dessas identidades nem sempre se articulam de forma harmônica, o que evidencia o seu aspecto contraditório. (MOREIRA; CÂMARA, 2008).

Há oposições e dificuldades provocadas pelas posições de sujeito que somos levados a assumir. Por exemplo, as atitudes que caracteriza socialmente um bom profissional, geralmente, dentre vários aspectos, se voltam para o esforço, dedicação, responsabilidade na execução e atendimento de prazos, tempo investido no trabalho etc., nem que para isso utilize de outros momentos fora do horário de serviço para a sua realização. Simultaneamente, certas posturas são requisitadas no âmbito familiar, que muitas vezes se contrapõem aquelas do âmbito profissional. Um bom pai, mãe ou responsável é aquele que geralmente dedica parte de seu tempo para as questões familiares, que está presente nas variadas situações em que seus membros participam (reuniões na escola, passeios, festas, apresentações, etc.) o que pode gerar conflitos com os requisitos exigidos para um bom profissional.

Hall (1997a) explica que a identidade se compõe a partir de identificações e posicionamentos dos sujeitos nos sistemas simbólicos de cada cultura. O que quer dizer

que é determinada e que é entendida dentro dos sistemas de significação. A identidade seria o ponto de encontro entre os posicionamentos que os discurso e práticas querem que os indivíduos assumam e os processos que constroem aqueles sujeitos que podem representar (Hall, 2007). É resultado de processos discursivos, portanto relacionado aos processos linguísticos.

Isso quer dizer que a identidade é produzida em atos de linguagem, ela apresenta sentido no interior do processo de diferenciação linguística (SILVA, 2007). Hall (2007) esclarece que a identidade deve ser compreendida na sua relação com a produção da diferença. É por meio da construção das diferenças que o indivíduo se constitui e compreende a si mesmo, sabe quem ele é e reconhece-se pela diferenciação em relação ao outro, mas para isso, depende de certa forma da negação de outras identidades. Os Estudos Culturais ensinam: identidade e diferença são inseparáveis.

A produção da identidade e diferença se insere em um jogo de poder e exclusão. A representação tenta fixá-la tornando a identidade, a norma e a diferença, o *outro*. Estão envolvidas por relações de poder que buscam ditar os limites entre um e outro, o que implica em “operações de incluir e de excluir” (SILVA, 2007, p. 82), de definir quem pertence ou não pertence a determinado grupo.

A identidade e diferença estão relacionadas às classificações construídas pelos diferentes grupos no processo de diferenciação, o que não ocorre de forma simétrica, levando a hierarquizações entre eles. São constituídas por relações de poder inscritas nas representações.

Ou seja, é por meio das representações que a identidade e diferença se vinculam com os sistemas de poder. A identidade está intimamente relacionada com as formas que são representadas, pelos discursos que têm contato e se inserem. Quem tem o poder de representar define a identidade, por isso o papel de destaque que a representação ocupa na política de identidade.

[...] quem tem o poder de narrar pessoas, coisas, eventos ou processos, expondo como estão constituídos, como funcionam, que atributos possuem, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”. (SILVA, 2007, p.141)

Assim, questiona-se não a correspondência da representação com sua suposta realidade, mas as relações de poder que a instituem, pois os significados não são preexistentes em relação às coisas, mas é através deles que o mundo social é

representado e o eu é produzido, todos determinados por relações de poder (SILVA, 2008).

Para exemplificar, os professores colaboradores da presente pesquisa nos contam a resistência que sofrem com estudantes e os próprios colegas da escola com relação a condução de determinadas aulas conhecidas como *teóricas* ou realizadas em outros espaços como a sala de aula. Conforme a fala de um dos professores entrevistados:

Observo que existe algum tipo de resistência, entendeu. Inclusive no semestre passado eu fiz um trabalho com lutas, só que com um portfólio associado. E para fazer um trabalho com portfólio, para poder fazer tive que ter muitos registros, scanear os materiais, isso criou uma resistência muito grande dos alunos sabe. (...) Teve professor de pedagogia começar a dar dica de como eu deveria dar aula, por conta de alguns momentos que eu fiquei com as crianças na sala. Tentei explicar uma certa educação, para não haver problema também, meu intuito é fazer as crianças pensarem também, não necessariamente teria que sair com as crianças o tempo todo, independente se elas estavam no primeiro ano, no segundo. Então, tem essa interferência também as vezes até do pedagogo, eu trabalho no ciclo I, de querer determinar o que você vai fazer, de colocar uma inferência sobre a qualidade do seu trabalho, porque você não está atendendo a perspectiva dela para a Educação Física ou que ela vivenciou no passado. (Professor 4)<sup>21</sup>

As experiências, representações acessadas sobre o componente curricular, tradicionalmente voltado apenas para a prática e que conseqüentemente tiveram mais força no âmbito social, influenciaram a definição sobre o que é e de como devem ser as aulas de Educação Física. Os estudantes e demais colegas ao terem o contato com outro formato de aula, que não dialoga com a representação que acessaram, resistem, negam, tentam apresentar o *modo adequado* de atuar, o que leva, muitas vezes, a atribuição de aspectos depreciativos sobre a aula e sobre o próprio professor. Portanto, a legitimação das aulas está conectada com as formas que aquele grupo conheceu e tiveram mais força de representação.

O conceito de representação é compreendido como um sistema de significação em uma visão pós-estruturalista, na qual se recusa qualquer conotação realista ou mimética de representação do real na consciência. É sim, concebida como sistema de signos, como pura marca material. (SILVA, 2007). A representação, elucida o autor, é

---

<sup>21</sup> Neste capítulo, alguns depoimentos dos docentes participantes da presente pesquisa servem de apoio para ilustrar conceitos nas quais utilizamos. Posteriormente, as falas dos professores são usadas na análise dos dados. As entrevistas na íntegra são expostas no Anexo do trabalho.

um processo de atribuição de sentido, portanto, indeterminado, contestado ligado a relações de poder.

Segundo Hall (1997b), há três teorias sobre a representação. A primeira é a reflexiva em que a linguagem reflete o significado verdadeiro pré-existente no mundo. A outra abordagem é a intencional, oposta à primeira, na qual o falante é o próprio autor quem impõe o seu significado por meio da linguagem. Hall a critica, pois não é possível uma única pessoa ser o produtor da linguagem, ela é uma construção coletiva. A essência da linguagem é a comunicação, o que depende das convenções linguísticas e códigos estabelecidos socialmente. A última abordagem da qual o autor se aproxima é a construcionista. Reconhece o caráter público e social da linguagem. Os significados são construídos por meio dos sistemas de representação. É o sistema linguístico utilizado para representar as concepções sobre o mundo material. É por meio dele que se constroem os significados, interpreta-se o mundo e comunica sobre ele. O autor explica que o signo tem sua dimensão material, mas os significados dependem de sua função simbólica.

Portanto, representar é produzir significados por meio da linguagem. Hall (1997b) elucida que o significado não está no objeto, na coisa, ou palavra, mas são os sujeitos que estabelecem os significados que de tão enfático aparenta ser natural. Ou seja, é resultado de práticas de significação. É por meio da representação, como processo linguístico, que a identidade adquire sentido.

A questão é que muitos discursos e representações se instituem como verdades inquestionáveis, desvalorizam e essencializam as identidades dos grupos minoritários. Acabam por se instituir como norma para interpretar o mundo e aqueles que não se encaixam nessa referência tornam-se os *outros*, suscetíveis de controle e correção, pois não se ajustam aos parâmetros estabelecidos. Ao afirmar certas características de algum grupo cultural, não está apenas descrevendo uma situação ou suas características, mas está contribuindo para definir ou reforçar aquela identidade, o que remete àquilo que Silva (2007), baseado em Judith Butler, denomina de *performatividade*, deslocando a identidade apenas como descrição para a ideia de movimento e transformação<sup>22</sup>.

Portanto, a identidade está envolvida com relações de poder, que podem oprimir certos grupos culturais, institui certas características, reafirmando e ampliando a

---

<sup>22</sup> Para exemplificar, Silva (2007) utiliza a expressão racista *negrão*. No caso, não estaria apenas fazendo uma descrição sobre a cor de uma pessoa, mas reforçando a negatividade atribuída à identidade *negra*. Com a constante repetição vai produzindo e atribuindo as características a identidade.

desigualdade. Woodward (2007) aponta que ao tentar afirmar determinada identidade pode-se argumentar sua legitimidade a partir de um suposto e autêntico passado, que poderia dar a sensação de essência subsidiando a reivindicação. Silva (2007) também destaca esse aspecto de tentativa de fixar as identidades nacionais pelos mitos fundadores, o que denota uma visão essencialista.

De acordo com Silva (2007), a produção da identidade oscila entre processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade e outros que tentam subvertê-la e desestabilizar. Seria o mesmo mecanismo que ocorrem nos processos discursivos. Tal como a linguagem tende a fixação, mas está sempre escapando. Ao mesmo tempo em que a fixação da identidade é uma tendência, torna-se uma impossibilidade.

Os Estudos Culturais trazem a noção do hibridismo como conceito que se contrapõe à noção de essencialização das identidades, fundamentalmente separadas, divididas e intocáveis. “A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas.” (SILVA, 2007, p. 87). Referem-se ao resultado entre o encontro de diferentes nacionalidades, etnias, raças desestabilizando a concepção de pureza e insolubilidade dos grupos.

Por fim, os Estudos Culturais diante da sociedade contemporânea, auxiliam na compreensão que as identidades são produzidas em momentos históricos específicos, que não são fixas, homogêneas e muito menos apresentam uma essência, defendem sua construção mediante processos linguísticos e de diferenciação. Com isso, questionam os sistemas de representação que sustentam a produção da identidade e da diferença, como as afetam e imobilizam, colocando-as, muitas vezes, em desvantagens sociais. Aspectos que não podem ser ignorados pelas questões curriculares e educacionais.

A produção da identidade e da diferença cada vez mais ganha centralidade nas discussões educacionais atuais, visto que o processo de escolarização e em específico o currículo têm papel importante na materialização das identidades almejadas para compor a sociedade. É por meio do currículo que se projeta a educação pretendida, o sujeito a se formar, o projeto de sociedade ideal.

Giroux e Simon (1999) apontam a pedagogia como um esforço em influenciar os tipos e processos de produção de conhecimentos e identidades da sociedade. O currículo como corporificação da pedagogia tenta influir nas experiências dos estudantes estruturando suas compreensões sobre o mundo e os posicionando de determinada maneira.

Silva (2011), ao recorrer à etimologia da palavra currículo, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida” exemplifica que o curso dessa “corrida” é justamente a constituição do sujeito. O nexos entre educação e identidade social, escolarização e subjetividade é assegurado pelas experiências proporcionadas pelo currículo em meio a processos de representação e relações de poder. Tal nexos constitui o centro da atividade educativa, em importante estratégia de política cultural.

O currículo não é simplesmente um conjunto de conteúdos, disciplinas, experiências, desvinculado da construção social, mas constitui um conjunto de componentes e saberes que de acordo com certas visões de mundo e com cada época e situações seleciona e transmite conhecimentos, representações e narrativas para a constituição dos sujeitos. Ele apresenta tanto um caráter histórico como político. Percebe-se que em certas ocasiões durante a história determinados conteúdos e disciplinas são destacados ou excluídos de acordo com a visão da época. Por exemplo, em tempos anteriores, havia o ensino em algumas escolas de corte e costura para as mulheres, aspecto que ia ao encontro com a visão do seu papel na sociedade, com as mudanças de concepção e luta e inserção da mulher em outros âmbitos sociais foi retirado da grade escolar e incluídas outras disciplinas.

O currículo seleciona, nomeia, autoriza, desautoriza sobre tudo aquilo que se refere e envolve, o que inclui desde a escolha dos conteúdos dentro de uma disciplina até as experiências do cotidiano escolar (formação de filas, posicionamentos dos alunos na sala de aula, arrumação do espaço, organização do intervalo e outros momentos). Ele está intimamente relacionado às questões de poder.

Os Estudos Culturais se recusam a analisar as práticas culturais fora das relações de poder, das lutas que ocorrem pela significação, portanto, é impossível ver o currículo como um instrumento neutro. Ele é um conjunto articulado e normatizado de saberes estabelecidos em uma arena de disputa entre visões de mundo e onde se produz, elege e transmite representações e significados sobre as coisas e seres. (COSTA, 2001). Os Estudos Culturais entendem que os textos da cultura são o próprio local no qual o significado é disputado, conseqüentemente, veiculam representações e constituem certos sujeitos.

O currículo tenta fixar significados e normatizar o sujeito, posicionando-o de determinada maneira no interior da cultura. Ele pode ser entendido como um discurso que constitui as pessoas. O discurso não só nomeia as coisas, mas também produz a realidade. É uma prática que constrói os objetos a que se refere. Portanto, cria e produz.

No caso da educação, o que se fala sobre pedagogia, currículo, professor, estudante vai constituindo-os.

Portanto, o currículo como artefato cultural caminha na produção de sujeitos específicos. As narrativas veiculadas corporificam certas noções sobre conhecimento e sobre os grupos sociais. Por ele se define quais conhecimentos são válidos ou não, quais as maneiras adequadas de se viver, quais vozes podem ser pronunciadas. Suas narrativas autorizam aqueles grupos que podem se representar e quais podem ser representados por outros ou até excluídos de qualquer representação. (SILVA, 2008) Fixam certas visões sobre os grupos sociais posicionando os sujeitos em situações particulares com relação às questões de gênero, classe, etnia, religião etc.

De acordo com Silva (2008), o currículo pode ser analisado como uma forma de representação e é por meio desse processo que se vincula com a produção de identidades sociais. As representações veiculadas pelo currículo (imagens, discursos, culturas) são o resultado de relações de poder entre os diferentes grupos sociais. O poder, portanto, é expresso pela divisão entre os saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção realizado por determinado grupo. É, justamente, aquilo que seleciona o conhecimento, os discursos, que acaba por estabelecer a diferença. Está inscrito no interior do próprio currículo.

Costa (2001) afirma que quem dá as cartas da representação, ou seja, quem tem o poder de narrar o outro dizendo os atributos que tem, é quem estabelece o que tem estatuto de realidade. Ao representar e narrar se estabelecem regimes de verdade que são transmitidos às pessoas. É o que ocorre, exemplifica a autora, com os saberes que se ensinam nos currículos escolares considerados como únicos, verdadeiros, *científicos*.

Saberes que regulam e são regulados, ao mesmo tempo produzidos e produtivos que instituem as identidades. As representações veiculadas por certos grupos sociais “criam e reforçam relações de poder entre eles. As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes.” (SILVA, 2008, p. 200).

Convém destacar que não são apenas as narrativas de cunho acadêmico ou curricular que constituem identidades. Há outros espaços que não se limitam ao ambiente escolar, que influenciam a vida das pessoas e dos estudantes e projetam certas identidades, um bom exemplo são os meios de comunicação. Observa-se na atualidade a forte influência que as mídias têm nas formas que as pessoas se vestem, consomem certos produtos, emitem opiniões e se reconhecem, muitas vezes, propagam narrativas

voltadas apenas para o consumo e representações preconceituosas de grupos subjugados. Segundo Nelson, Treichler e Grossberg (2008), os Estudos Culturais estão preocupados com o aspecto cotidiano das pessoas, e com as formas que as práticas culturais as manifestam. Por isso, atentam para a análise de qualquer artefato cultural (filme, esporte, currículo), pois produzem certos significados, classificam o que é válido ou não como também moldam e projetam determinados indivíduos. Outros espaços pedagógicos externos à escola influenciam nas representações dos sujeitos, portanto, tornam-se também suscetíveis à análise na educação (GIROUX, 2008).

Diante do exposto, entende-se que o currículo não só transmite a cultura, mas também é um terreno de produção, um espaço de política cultural, ou seja, é campo contestado de produção e criação simbólica. Os Estudos Culturais auxiliam a compreendê-lo como um campo produtivo, no qual os significados e representações não são fixos. Nesse processo de seleção e definição ocorrem resistências, negociações e reivindicações dos grupos subjugados e não apenas imposições. Os Estudos Culturais ensinam que o currículo como prática produtiva apresenta o aspecto de contestação das representações e identidades hegemônicas e criação de possibilidades.

Um dos efeitos dos regimes de representação é ocultar justamente o seu aspecto discursivo, sua vinculação com os códigos, se apresentando como o real. Compreende-se que não existe realidade verdadeira, pois os enunciados tomados como verdade são os resultados discursivos de um regime ditado por poder. “Desconstruir o entrelaçamento entre os sistemas de representação e os sistemas de códigos e convenções que lhes dão sua eficácia retórica é, pois, traçar o caminho do poder na constituição daquilo que nos aparece como ‘real’ ou ‘realidade’”. (SILVA, 2008, p.199).

A contribuição desse tipo de análise para a escolarização, o currículo e a pedagogia é inestimável, uma vez que nos alerta para a necessidade de conceber os campos como territórios de disputa, como arenas sociais em que estão em jogo as próprias identidades. É nesse espaço que se afirmam e se fortalecem as diferenças utilizadas como argumentos lógicos, naturais, que têm funcionando como justificativa para a desigualdade e a exclusão. (COSTA, 2010, p. 143)

A questão da representação por se envolver em formas de conhecimento que dependem das identidades que as produzem e, conseqüentemente, criarem e reafirmarem as identidades sociais se torna um aspecto central na política de identidade.

Quando o currículo questiona as representações dominantes ou se apresenta outras formas de representação de gênero, etnia e classe, possibilita que identidades hegemônicas sejam contestadas. Ao trazer outros discursos, conhecimentos e saberes desestabilizam-se os regimes atuais de opressão e possibilitam-se novas leituras e práticas. Torna-se estratégia central para que novos textos e discursos possam circular na escola subvertendo certas lógicas e possibilitando a expressão de diferentes grupos e a constituição de identidades mais democráticas. O currículo deve ser assim capaz de oferecer oportunidades para que os estudantes desenvolvam a criticidade e questionem as representações sobre as identidades culturais, que possam experimentar possibilidades de transgressão e subversão (SILVA, 2007).

Os Estudos Culturais justamente olham para o currículo buscando identificar o sujeito projetado, quais identidades estão sendo valorizadas, requisitando e posicionando a favor dos grupos desprivilegiados. Uma pedagogia, um currículo baseado nos Estudos Culturais torna-se espaço para os diversos discursos e práticas culturais e não apenas as hegemonicamente aceitas. Pretende-se, como Giroux e Simon (1999, p. 95), defendem “habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação”.

Portanto, cabe aos profissionais da educação se atentar para quais saberes, identidades e discursos estão sendo valorizados ou, então, excluídos da escola e, assim, buscar forças para deslocar e contestar constantemente os projetos hegemônicos que, muitas vezes reforçam preconceitos, subjagam certos grupos. Diante de um espaço que deve ser democrático é essencial reivindicar que os grupos tenham direito de se representarem, de exporem suas visões e histórias, de criar suas narrativas.

É nessa direção, dialogando e complementando as questões colocadas pelos Estudos Culturais que o multiculturalismo crítico se apresenta. Suas implicações e relações com o currículo serão tratados no item a seguir.

## **1.2 Multiculturalismo e suas contribuições para educação**

Observa-se a crescente intensificação de debates acadêmicos, políticos e sociais sobre a necessidade de reconhecer as múltiplas culturas, etnias e opções de vida características da sociedade contemporânea, aspectos nunca antes vivenciados dessa

maneira. Vive-se frente a tensões postas entre as forças globalizantes e as políticas neoliberais que cada vez mais aumentam as diferenças e exclusões sociais. De maneira paralela, há também a luta e a afirmação de grupos marginalizados. Tais tensões mostram cada vez mais a necessidade de discutir o papel da educação na formação de cidadãos sensíveis à diversidade cultural e contra preconceitos envolvidos (CANEN, 2010).

Vários autores<sup>23</sup> têm defendido e mostrado a necessidade de se reinventar a instituição escolar para um espaço que o processo de ensino-aprendizagem seja de preparação para lidar com a pluralidade cultural e que seja relevante e significativo para os diversos grupos ali presentes. Para tanto, há de se atentar às necessidades do atual contexto multicultural.

Os contatos multiculturais ocorrem há muito tempo. Hall (2000) aponta sua existência antes mesmo da expansão europeia. As migrações e deslocamentos dos povos seja por desastres naturais, guerras, colonização, subdesenvolvimento econômico, etc., vêm produzindo sociedades multiculturais. O autor destaca algumas mudanças decisivas no mundo para sua intensificação após a II Guerra Mundial. Primeiramente, aponta o fim do sistema imperial europeu e as lutas pela descolonização e independência nacional. Com isso, novos Estados-Nação multiétnicos e multiculturais surgiram. No entanto, as condições anteriores do colonialismo não se desfizeram, tanto em relação à sua precariedade no aspecto econômico e de desenvolvimento, como político. Há o deslocamento do poder de exploração direta entre as sociedades colonizadas e colonizadoras para um poder assimétrico e globalizado, caracterizado pelo livre mercado, dominado pelo Primeiro Mundo e pelos modelos estruturais de seus interesses.

A segunda mudança está relacionada ao fim da Guerra Fria, com a ruptura da União Soviética, declínio do comunismo e sua influência nos países da Europa Oriental e Ásia Central, houve efeitos, segundo Hall, semelhantes ao que ocorreu com o fim dos velhos impérios. Vivemos a tentativa de construção de uma *nova ordem mundial* promovida pela pressão do Ocidente nas sociedades do Leste Europeu para entrar para o modelo do mercado. No entanto, os problemas de desenvolvimento social junto com os traços de antigos nacionalismos geraram tensões sob a forma multicultural.

---

<sup>23</sup> Vera Maria Candau, Ana Canen, Torres Jurjo Santomé, dentre outros.

Por último, Hall destaca a globalização contemporânea que traz efeitos nas mais variadas sociedades. Surgem novos mercados financeiros desregulamentados, desestabilização das economias médias, formas transnacionais de produção e consumo, crescimento de novas indústrias culturais impulsionadas pelas tecnologias de informação e trocas de conhecimento. Por fim, caracteriza-se pela compressão espaço-tempo e desarraigamento das relações sociais. Ao mesmo tempo, baseia-se na lógica mercantil a busca a homogeneização cultural, conseqüentemente, surgem conflitos.

A globalização trouxe mudanças nos aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais. Gimeno Sacristan (2008) aponta que a globalização opera junto com outros aspectos da sociedade contemporânea como o neoliberalismo<sup>24</sup> e sociedade de informação, provocando transformações em diferentes eixos das sociedades modernas no papel do Estado, na estrutura da sociedade, no trabalho, na cultura e no sujeito. O mundo globalizado, segundo o autor, seria um mundo em rede, onde há intercâmbios, troca de conhecimentos, adoção de comportamentos e modelos culturais, realização de acordos entre diferentes sociedades, como também o encontro de aspectos que se opõem. A globalização envolve como Santos (2003) expõe um processo simultâneo entre tendências hegemônicas e contra-hegemônicas.

---

<sup>24</sup> O neoliberalismo pode ser compreendido como uma ressignificação do liberalismo. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009). De acordo com Saraiva e Veiga-Neto (2009), um aspecto diferencial entre o liberalismo e neoliberalismo é a liberdade do mercado econômico. Apontam que enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era compreendida como algo mais natural, as trocas de mercadoria ocorriam de forma espontânea, (tanto para os economistas liberais do século XVIII ou no consumo, como pensavam os liberais do século XX), no neoliberalismo a liberdade deve ser continuamente produzida sob a forma de competição. Ou seja, no neoliberalismo, a arte de governar intervém continuamente nos cenários sociais no sentido de maximizar a competição para produzir liberdade como também produzir um maior número de indivíduos para participarem do jogo econômico. Nessa direção, compreende-se que a função reguladora do Estado não diminui. O que ocorre é "uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, expertises, que são manejáveis por 'expertos' e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado" (VEIGA-NETO, 2000, p.198). Ou seja, há uma série de aparatos que colocam o Estado sob uma nova ótica, visando que este siga a lógica do empreendedorismo. Transformar o Estado em uma empresa é mais econômico, rápido, lucrativo, além das vantagens que as próprias empresas têm com o empresariamento do Estado. Assim, empresas estatais lucrativas são privatizadas e as que não trazem lucros como saúde, educação e segurança se submetem aos padrões do mercado. (VEIGA-NETO, 2000). Por fim, o que se percebe é que as relações sociais se subordinam as econômicas, o mercado torna-se a lógica das relações sociais e conduta dos sujeitos. Nesse sentido, a partir de uma perspectiva foucaultiana, Veiga-Neto (2000) destaca que uma nova tática da governamentalidade neoliberal é a maximização da liberdade individual. O autor aponta que os discursos vão produzindo a noção que cada indivíduo é livre para fazer escolhas. Produz, assim, o que ele denomina de *sujeito-cliente*, portador da *capacidade de escolher*. Contudo, para fazer a suas escolhas, a partir de objetos produzidos pela atividade econômica, é preciso saber realizá-las. O sujeito dentro da racionalidade neoliberal "é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições". (p.199). É aquele que constantemente desenvolve suas capacidades, tornando-se um empreendedor de si mesmo, que cuida e investe em si. Por fim, governar no modelo neoliberal engloba gerenciar o chamado capital humano.

Intensificadas pelas tecnologias e meios de comunicação, as fronteiras geográficas no mundo contemporâneo não delimitam mais o compartilhamento de experiências, conhecimentos e culturas, há vínculos além dos círculos de pessoas que as rodeiam. Há o contato com culturas que antes se mantinham a distância, mas que agora entram na vida cotidiana pelos meios de comunicação dentre outros, desestabilizando as concepções e visões de mundo e os aspectos identitários. A globalização está envolvida com as inter-relações que se estabelecem entre as pessoas, países, dos mais próximos aos mais afastados lugares do mundo.

No entanto, García Canclini (2003) ressalta que as tecnologias atreladas ao mercado moderno trouxeram consequências às sociedades locais, às desigualdades de partida em um mercado mundial, produzem e reforçam cada vez mais a distância entre eles. Nessa direção, Gimeno Sacristán (2008) destaca que os grupos estão interconectados, mas o protagonismo é desigual, pois apresentam participação diferenciada.

A lógica capitalista busca o lucro nos vários setores da vida. Diversos campos e produtos culturais passam a trabalhar de acordo com os interesses econômicos, inclusive o próprio campo educacional com políticas e perspectivas que formarão sujeitos para atender essa lógica<sup>25</sup>. García Canclini (2003) exemplifica como a arte, os museus e as exposições passaram a ser controladas por tais interesses.

As indústrias culturais, assim, intensificam cada vez mais as forças homogeneizantes. Os mercados globais fomentam o consumo desenfreado, de certos modelos culturais. Há tentativas para controlar e regular os comportamentos dos sujeitos. Ao buscar novos espaços evidenciando modelos ideais para se viver, agir e consumir desconsideram-se as singularidades regionais e locais, a diversidade cultural e as condições desiguais de existência. O mundo globalizado produz uma série de “aproximações e transferências de cultura, mas no qual, ao mesmo tempo, também se tornam próximos os contrastes e os motivos para os enfrentamentos decorrentes das desigualdades” (GIMENO SACRISTAN, 2008, p.47).

---

<sup>25</sup> Muitas reformas educacionais passam a se subordinar as demandas ditadas pelo mercado de trabalho, a instituição escolar é pensada e avaliada tendo por base o modelo das empresas, com mecanismos de controle e avaliação que fomentam princípios meritocráticos e competitivos que acaba por reforçar cada vez mais a desigualdade. Gentili (1996) caracteriza esta lógica como a mcdonalização da escola, ou seja, a transferência dos princípios que regem as lojas de fast food para outras instâncias sociais, como é o caso da instituição escolar.

Santos (2003) ao analisar o fenômeno, destaca e reconhece que há movimentos de oposição a chamada globalização hegemônica. O autor aponta a importância de compreender a globalização considerando os diferentes contextos, realidades e as formas de resistência aos modos dominantes. Ou seja, trata-se de um fenômeno que envolve tanto processos hegemônicos como também iniciativas contra-hegemônicas.

Portanto, dentro de um cenário homogeneizante, de forças para a submissão as leis do mercado, os efeitos não são idênticos nas várias sociedades, são contraditórios e diversos no interior de cada cultura. O discurso hegemônico e homogeneizador não é recebido pelas pessoas de forma passiva, elas o modificam de acordo com suas experiências, crenças e culturas. O que cria espaços para resistências aos ditames hegemônicos, de reivindicação por melhores condições de vida e pelo direito à diversidade cultural.

Diante dos movimentos monoculturais, percebe-se a afirmação da diversidade a partir de vários aspectos e contextos específicos, pelas diferenças de classe social, etnia, gênero, religião, idade, etc. Há a luta pela significação, pela representação dos diversos grupos sociais, muitos, há tempos, alvos de opressão, discriminações e de subjugação de suas culturas.

Surgem movimentos de afirmação dos grupos minoritários, tanto por meio de políticas afirmativas<sup>26</sup> de acesso aos direitos dos cidadãos como pelo reconhecimento das diferenças culturais. Propostas que buscam proporcionar condições mais justas e democráticas para os grupos em desvantagem nas relações de poder, o que resultou em redefinições e transformações nas políticas sociais e também educacionais, defendendo o direito à educação e igualdade de acesso a todos.

A partir de reivindicações de grupos subjugados e importantes reformas institucionais e educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, iniciou-se um processo que possibilitou a entrada de diversos grupos sociais na escola, até então estavam do lado de fora, e o questionamento de sua discriminação e exclusão no ambiente escolar, principalmente da população indígena e afrodescendente.

Apesar do grande passo, acolher os diferentes grupos não é sinônimo de garantia de sua permanência no percurso escolar e muito menos de seu reconhecimento e valorização. Aspectos que se refletem ainda nos altos índices de evasão escolar.

---

<sup>26</sup> Ações, por exemplo, voltadas para a representação política, mercado de trabalho, sistema educacional.

(CANEN, 2001a). É preciso combater o caráter monocultural e excludente da educação, que cada vez mais se distancia de um ensino significativo para as construções simbólicas e da realidade dos educandos. Torres Santomé (1998) denuncia a presença abusiva das culturas hegemônicas nas propostas curriculares e o silenciamento dos grupos sociais minoritários, o que não contribui para o desenvolvimento de condições justas e democráticas aos diversos grupos.

O que se percebe é que uma das grandes dificuldades da escola é lidar com a pluralidade cultural. “Abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que esta é chamada a enfrentar”. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161) As questões culturais passam a requerer a atenção dos educadores e não podem ser tratadas de forma superficial, reduzindo o problema a aspectos procedimentais do ensino, à introdução de novas tecnologias ou à adequação à lógica do mercado por meio de sua modernização. O problema é mais profundo e seu tratamento perpassa o afastamento a realidade social, as mudanças rápidas e constantes do mundo cujo movimento não tem acompanhado. (CANDAU, 2008)

Transformações essas que necessitam de novas categorias de análise entre os modos de opressão, além da divisão entre ricos e pobres, mudanças que levam ao questionamento da imparcialidade da ciência, das representações veiculadas pelas relações sociais e pelos meios de comunicação, que acabam por afirmar apenas um determinado modo de ser, sentir e pensar.

O multiculturalismo surge em meio a essas críticas a uma verdade única, a uma pretensa neutralidade da ciência. Busca respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida social, incluindo a educação. (CANEN, 2010, p. 178)

Diante das sociedades contemporâneas incontestavelmente multiculturais, Moreira (2001) aponta que o multiculturalismo retrata uma condição do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode desconsiderar: “Multiculturalismo refere-se à natureza dessa resposta. Educação multicultural, conseqüentemente, refere-se à resposta que se dá, a essa condição, em ambientes educacionais.” (MOREIRA, 2001, p. 166)

É importante destacar que multiculturalismo não é o mesmo que multicultural. Multicultural, explica Hall (2000), é um termo qualificativo, que descreve as características e problemas de governabilidade de qualquer sociedade na qual diferentes

comunidades culturais tentam conviver e construir algo em comum e retêm algo de sua identidade *original*. Já o multiculturalismo é um movimento político-cultural, uma maneira de trabalhar e buscar respostas, seja por políticas públicas ou pela construção de práticas pedagógicas, para atender as necessidades e desafios colocados pelas relações culturais (CANEN, 2010). Como diz Candau, “Esta corrente de pensamento tem sido reconhecida e discutida por defensores e críticos, como uma estratégia de lidar com as diferenças, seja no âmbito político-social, cultural ou educativo” (CANDAU, 2002, p. 130).

Vale reforçar que o surgimento do multiculturalismo se deu primeiramente em meio aos movimentos sociais de grupos minoritários e excluídos da sociedade, em especial, aqueles envolvidos nas questões étnicas. Posteriormente, inseriu-se nas universidades e no âmbito acadêmico. (CANDAU, 2008)

De acordo com Gonçalves e Silva (2003), é a partir da segunda metade do século XX que as reivindicações multiculturais ganham grande destaque. Na década de 60, nos Estados Unidos, a luta de afrodescendentes pelos direitos civis geraram questionamentos sobre a estrutura social e o conhecimento privilegiado no ensino. Com o apoio de professores e estudantes criaram-se políticas multiculturais. Surgem, no currículo das universidades, estudos destinados às questões multiculturais (que envolviam temas relacionados às mulheres, sexualidade, negros e índios). Os autores destacam também a importância do mundo artístico para dar visibilidade e divulgação a essa discussão, nos Estados Unidos, por meio da literatura, artes plásticas e cinema.

Já no Brasil, Gonçalves e Silva (2003) evidenciam que a luta teve como protagonista o movimento negro urbano, no início do século XX. Em clima de resistência à ditadura militar novas reivindicações surgem no fim da década de 1970 e começo de 1980, passando pelos direitos iguais e a possibilidade dos grupos criarem seus próprios significados e outros novos que não contribuam para a perpetuação de preconceitos e estereótipos. Posteriormente, é que suas discussões entram no meio educacional.

No meio acadêmico, identifica-se a existência de programas sensíveis à temática. Observa-se sua crescente incorporação nos eventos e publicações dos últimos anos (MOREIRA, 2001). Aos poucos tem ganhado visibilidade em diversas dimensões, na formação inicial e continuada de professores, em experiências na educação básica e na pesquisa, como também nas políticas educacionais. A inclusão do tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais mostra o esforço de seu

desenvolvimento nos planos educacionais (CANEN, 2010), apesar das ressalvas e controvérsias geradas na sua construção e concepção multicultural adotada<sup>27</sup>.

Há de se ter o cuidado para não tratar o multiculturalismo como um modismo ou como simples bem feitoria às camadas desprivilegiadas, pois várias consequências identitárias surgem com o desenvolvimento de currículos homogeneizadores e monoculturais (CANEN, 2001a).

É importante atentar que o termo multiculturalismo apresenta várias concepções e vertentes que atendem a diferentes interesses e possuem distintas formas de compreensão e apropriação do conceito. McLaren (1997), Santos (2003) e Candau (2008) apontam algumas classificações sobre as maneiras que o multiculturalismo é percebido e apropriado. Algumas concepções não problematizam as relações de poder e os mecanismos de discriminação. Daí se infere a importância da análise sobre quais sentidos do multiculturalismo permeiam as práticas educacionais para que se identifique em que medida o discurso de valorização da pluralidade cultural supera ou reforça discriminações e exclusões (CANEN; MOREIRA, 2001).

Dentre as diversas abordagens sobre o multiculturalismo, três se sobressaem como base de diversas propostas: assimilacionista, conservador e intercultural ou crítico.

O multiculturalismo assimilacionista reconhece que a sociedade é desigual e não oferece as mesmas oportunidades, bens materiais e direitos fundamentais para todos, defendendo, assim, que tais grupos excluídos sejam incorporados na sociedade e participem da cultura hegemônica. A cultura dominante é a referência para os outros grupos, é considerada aquilo que melhor foi produzido e pensado no mundo, ou seja, ao analisar a sociedade, o padrão é a cultura eurocêntrica, masculina e branca. No caso da educação, os esforços são para a universalização do ensino, porém não se questiona o caráter homogeneizador e monocultural. A preocupação se volta apenas para o acesso e adequação à instituição escolar. O discurso da inclusão se refere à inserção aos padrões hegemônicos. Como forma de reparar as injustiças passadas e garantir os grupos marginalizados nos espaços educacionais, Canen (2010) exemplifica tal pensamento pela política de cotas, em que a sua simples execução sem transformação curricular não

---

<sup>27</sup> O mesmo podemos perceber na análise realizada por Macedo (2006) referente aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, em que há a inclusão das questões culturais, na perspectiva da diversidade cultural. No entanto, a autora identifica que perspectiva adotada ocorre em detrimento da diferença, "a cultura é tratada como coleção de sentidos partilhados" (MACEDO, 2006, p. 164).

é garantia de permanência no ensino, podendo criar e desenvolver mais preconceitos. Ela denomina as estratégias que reduzem as soluções apenas com o acesso a educação de multiculturalismo *reparador*. Neira e Nunes (2009) analisam e identificam que os currículos psicomotor, desenvolvimentistas e saudável da Educação Física são condizentes com essa abordagem, pois o propósito é levar os estudantes a certos níveis e patamares idênticos de conhecimento, desenvolvimento e de saúde, sem considerar a diversidade cultural corporal dos estudantes, propaga-se o que chamam de uma *pedagogia açucarada* (p. 214). Segundo os autores, é de acordo com essa visão que se desenvolvem atividades de ensino que buscam a participação de todos da mesma maneira, por meio das mesmas condições, aprende-se e praticam-se as mesmas técnicas.

A segunda abordagem denominada multiculturalismo conservador ou monocultural plural (CANDAUI, 2008) consiste na noção que ao tentar assimilar as culturas acaba-se por negar as suas diferenças ou então silenciá-las. Portanto, reivindica espaços específicos para que as identidades culturais possam se expressar separadamente, pois assim garantir-se-ia a não interferência na base das diferentes culturas, o que pressupõe uma visão essencialista de cultura e identidade. Defende-se o acesso aos direitos sociais e melhores condições de vida, mas ao mesmo tempo incentiva a formação de organizações homogêneas (escolas, clubes, associações), o que leva a fechamentos de fronteiras e a criação de *apartheid* sociocultural. Esse pensamento mantém a segregação social, pois alguns grupos com poder tem a possibilidade de manter situações vantajosas para eles e deslocar outros grupos para espaços desfavoráveis. No campo da Educação Física, o multiculturalismo conservador se expressa nas aulas em que o professor, para evitar conflitos, separa os estudantes em grupos diferentes, como por exemplo, a divisão de meninos e meninas, adotando uma *pedagogia do faz-de-conta* (NEIRA; NUNES, 2009, p. 214) em que a existência do problema é simplesmente disfarçada.

Se a pretensão é a construção de um ambiente educacional que trabalhe para a formação de uma sociedade mais justa e democrática, Canen (2010) argumenta, a necessidade de se procurar o afastamento de posturas que reduzem, congelem identidades e mantêm discriminações. Há de se pensar em ações que permitam o diálogo, os intercâmbios culturais, já que as identidades e a cultura não são congeladas. É nesse sentido que se aproxima a próxima visão de multiculturalismo.

A terceira perspectiva é conhecida como multiculturalismo crítico ou intercultural (McLAREN, 1997; CANDAUI, 2008, CANEN, 2001a) e ainda como

multiculturalismo emancipatório (SANTOS, 2003). Esse projeto caminha contra a valorização de identidades culturais específicas e muito menos pela a assimilação entre elas. A cultura é entendida em constante processo de construção, relaboração. É compreendida em processo dinâmico e histórico, afastando-se de visões estáticas e essencialistas. Vive-se na inter-relação entre os diversos grupos culturais, em processos de hibridização cultural, ou seja, não há culturas *puras*, mas estas estão sempre envolvidas por trocas culturais. Distancia-se, portanto, da concepção que uma cultura tem o direito de ser referência para as outras. Há a compreensão que as relações culturais estão intimamente relacionadas por relações de poder hierarquizantes que geram assimetrias, desigualdades e discriminações. Busca o tratamento da diversidade cultural além de visões folclóricas e exóticas, questiona a construção da diferença e consequentemente as afirmações preconceituosas envolvidas na produção do outro.

Segundo McLaren (1997), o multiculturalismo crítico ou de resistência não enxerga a cultura de forma consensual e harmoniosa e muito menos entende a diversidade como meta. Defende que a diversidade deve ser entendida dentro de uma política de crítica e do compromisso com a justiça social, portanto, atento à noção de *diferença*. No caso, a justiça deve ser compreendida além de sua garantia pela lei, mas que faz parte de um processo contínuo de luta para ser legitimada e realizada.

O multiculturalismo crítico está atento aos processos que colocam certos grupos em desvantagens, defendendo o tratamento e condições equitativas para poderem transitar e se representarem na sociedade. No caso, as condições equitativas não se dão apenas pela redistribuição social-econômica, o que não quer dizer que não passe por esse aspecto, pois é essencial para caminhar para condições igualitárias. Contudo, entende-se que tal política não resolve outras formas de desigualdades geradas pela sociedade como, por exemplo, as produzidas pelas diferenças étnicas, de gênero. (SANTOS, 2003).

Portanto, um dos pontos centrais dessa abordagem é a valorização da diferença. Para se chegar à igualdade de oportunidades, passa-se pelo tratamento diferencial entre os diversos grupos proporcionando condições para que as diferenças culturais sejam reconhecidas. A igualdade que se refere é o reconhecimento dos direitos básicos de todos, o que não supõe que sejam os mesmos, padronizados (CANDAUI, 2002). Ou seja, perpassa pelo direito dos grupos marginalizados, das mulheres, negros, minorias étnicas serem reconhecidos como também o direito de se autorrepresentarem.

Outro aspecto que o multiculturalismo está atento é com a noção que as culturas além de se diferenciarem entre si, apresentam diferenças internamente, que há diversidade dentro de cada cultura, distinções identitárias entre seus membros e que devem ser igualmente reconhecidas. (SANTOS, 2003). Com isso, é necessário o cuidado para não tratar e usar expressões que os generalizam. Por exemplo, quando se fala dos jovens, a quais estão se referindo? Jovens brancos, negros, moradoras em diferentes cidades e regiões (na rua, em mansões), praticantes de diferentes manifestações.

Ao olhar para a escola e o currículo, tem-se a noção que estão envoltos por uma visão hegemônica de mundo, o que requer, na conjuntura da atual sociedade, a busca por currículos alternativos e multiculturais (CANEN, 2010), ou seja, uma educação e pedagogia que dê espaço para que os diferentes grupos sejam valorizados, se representem como também auxiliie na reflexão sobre as formas que a diferença é produzida e que resultam em muitas discriminações e exclusões.

Segundo Canen e Moreira (2001) um currículo referenciado pela perspectiva multicultural crítica está comprometido com a preparação de estudantes para o trabalho coletivo em prol de justiça social que trata em evidenciar os processos de construção da diferença, de criar oportunidades de sucesso a todos e de fortalecimento do poder individual e coletivo e desenvolver habilidades de pensamento crítico.

O multiculturalismo crítico está atento às formas de representação. Compreende que a representação dos grupos minoritários é resultado de lutas sociais sobre signos e significações. Por isso, desafia os sistemas de significados que impõem atributos ao *outro* e mostra a necessidade de se transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (McLAREN, 1997). Ao direcionar-se para o campo do currículo,

Desconfia de discursos que se apresentam como meramente técnicos, buscando perceber neles vozes autorizadas e vozes silenciadas nos mesmos. Verifica em que medida esses discursos constroem imagens estereotipadas do negro, da mulher, do deficiente físico, daqueles grupos portadores de culturas, religiões e linguagens diferentes das dominantes. (CANEN, 2010, p. 178)

O que não se trata de reduzir a diversidade cultural a formas essencializadas e folclóricas comumente trabalhadas em datas especiais (Festa Junina, Dia da Consciência Negra, Dia da Mulher) ou mesmo a simples citação de acontecimentos históricos,

socioeconômicos e culturais sem questionamentos sobre os estereótipos, reforçando o silenciamento de identidades. Mas, uma prática que mostre e analise as relações de poder que subjagam determinados grupos, que realize discussões sobre a construção das diferenças. É imprescindível investigar profundamente a realidade e os grupos culturais para tratar de formas mais justa, caso contrário ocorrem ocultamentos e distorções. Inúmeras classes sofrem com esses silenciamentos e estereotípias no currículo (pessoas com deficiência, desfavorecidas economicamente, homossexuais, mulheres, negros, índios). É nesse sentido que Gomes (2008) alerta para os desafios da implementação da Lei 10.639/03 que garante o tratamento e inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, o cuidado para ações distantes e descontextualizadas que tendem a um tratamento em termos folclóricos sobre a questão racial e que reforçam certos preconceitos. As leis têm sido um importante instrumento para garantir políticas multiculturais no Brasil, no entanto, há a necessidade de se atentar em como elas estão sendo entendidas e empreendidas, o mesmo ocorre com as propostas curriculares multiculturalmente orientadas.

Identifica-se que o multiculturalismo crítico é a favor de estratégias de enfrentamento dos conflitos entre os diferentes grupos e não o seu tratamento ingênuo e superficial de não contestação das formas de dominação. Ele se recusa a entender a cultura de forma não-conflitiva, harmoniosa e consensual (McLAREN, 1997). É o caso do *mito da democracia racial* que permeia a sociedade brasileira em que se propagam pensamentos e discursos que não assumem o seu caráter excludente e discriminador trazendo a noção que as relações entre os grupos são harmônicas, o que dificulta sua identificação e discussão. Um currículo multiculturalmente orientado afasta-se das ideias de tolerância, convivência harmoniosa entre as culturas. Silva (2011) explica que o conceito de tolerância traz uma conotação de superioridade daquele que tolera para aquele que é tolerado. Ignora-se a relevância dos dissensos em alguns momentos para contestar as formas de dominação e afirmar as diferenças (McLAREN, 1997).

De acordo com McLaren e Giroux (2000), uma pedagogia crítica como forma de política cultural atua no imaginário social. Ao compreender que os indivíduos são produzidos em meio às lutas discursivas que os posicionam de determinada maneira, possibilita a crítica de tais discursos para desenvolver um sentido do que chama de *agência crítica*. Esse termo se refere à habilidade dos indivíduos de refletir sobre as posições que vêm assumindo e de optar por aquelas menos opressivas tantos para eles próprios, bem como para os outros e a sociedade em geral.

Dentre os vários aspectos, o diálogo ganha relevância na prática curricular. Além de abrir espaço para a construção de conhecimentos de forma coletiva, possibilita a sensibilização contra as formas opressivas que constituem o outro. Canen e Moreira (2001) destacam a sua importância tanto para sensibilizar discentes e docentes para os aspectos envolvidos na construção identitária como em discussões sobre visões discriminatórias.

Em relação à constituição identitária, levar os estudantes a compreender a identidade em processo de construção, provisória e o seu caráter híbrido, é um relevante ponto de partida para a sensibilização do caráter multicultural das sociedades, questionando a suposta superioridade entre os grupos culturais (CANEN; OLIVEIRA, 2002). García Canclini (2003) explica que a definição de uma identidade em torno de determinados traços, na maioria das vezes, desvincula-se das misturas que formaram as práticas culturais e absolutiza um modo de compreender e ser. Compromete-se, assim, a possibilidade de modificar a cultura e a política. Por meio de encaminhamentos na sala de aula que busquem aumentar a consciência das situações de opressão, os alunos podem identificar como se misturam em suas identidades aspectos que são alvos de discriminação como aqueles que se aproximam dos que oprimem e geram exclusões. (MOREIRA; CÂMARA, 2008). Evitam-se, assim, posturas que congelem as identidades, com a ideia da existência do hibridismo, termo que rompe com qualquer pretensão de pureza e determinações unívocas (GARCÍA CANCLINI, 2003).

O multiculturalismo crítico entende que as sociedades são cada vez mais mistas e fragmentadas, vivem em intensos processos de hibridação o que desafia a imposição cultural. A hibridação é o resultado daqueles processos que, existindo de forma separada, se combinam e geram novas estruturas, objetos e práticas (GARCÍA CANCLINI, 2003). Segundo Silva (2011), hibridismo é o resultado renovado da combinação entre grupos e identidades. Não é simplesmente um processo de apropriação ou adaptação, mas de tradução cultural que nunca se completa. (HALL, 2000). Ele está ligado aos movimentos demográficos, à diáspora (como a dos negros na escravidão), deslocamentos migratórios (populações das antigas colônias para as antigas metrópoles), ou seja, são cruzamento de fronteiras que colocam em contato diferentes culturas e desestabilizam as identidades. Silva (2007, p.88) destaca que o “cruzar fronteiras” pode se referir ao aspecto literal ou metafórico, significando transitar

livremente entre os territórios simbólicos das diferentes identidades. Com esse conceito as identidades não apresentam como essência, contestando qualquer superioridade<sup>28</sup>.

Ou seja, afasta-se da noção de *guetização curricular*, como alertado por Canen (2010), em que o trabalho pedagógico se volta apenas para o estudos dos padrões culturais específicos.

A educação multicultural pode além de auxiliar na sensibilização para a pluralidade de valores, universos culturais e identitários, resultado do intenso intercâmbio cultural tanto no interior como entre cada sociedade, evidenciar a responsabilidade de todos pela luta por condições menos opressivas e injustas. (MOREIRA, 2001). Trata-se de uma prática pedagógica que possa levar os estudantes a adquirir conhecimentos e habilidades nos quais compreendam e articulem suas próprias vozes, critiquem as situações existentes e incentive-os a transformação social por meio de relações mais democráticas.

Para tanto, é importante uma pedagogia que traga reflexões sobre as condições de vida dos distintos grupos culturais, que trate das dificuldades, sofrimentos encontrados nas diversas realidades, muitos que afligem os próprios estudantes e sua comunidade. Trabalhá-los pedagogicamente, ao invés de ignorá-los, pode levar, como Torres Santomé (1998) destaca, ao comprometimento com essas situações, na medida de suas possibilidades e forças.

Para uma formação crítica, segundo McLaren e Giroux (2000), os estudantes devem aprender a ler os textos como dispositivos que nomeiam e legitimam certas realidades e identidades sociais. Portanto, a leitura não deve se submeter à autoridade do texto, mas levar a problematização dessa noção de autoridade textual em funcionamento na sala de aula. Os textos, assim, são apresentados como uma forma de produção, socialmente construída.

[os estudantes] precisam escrever e reescrever as histórias nos textos que leem, de forma a serem capazes de identificar e desafiar, se for o caso, as maneiras pelas quais tais textos funcionam ativamente para construir suas histórias e vozes. Ler um texto deve ser uma maneira de aprender a fazer escolhas, a construir uma voz e a localizar a si próprios na história. (McLAREN; GIROUX, 2000, p. 38)

---

<sup>28</sup> Ou mesmo as pretensões que buscam um trabalho pedagógico que se apoia apenas no estudo de padrões culturais específicos, a reivindicação de currículos específicos voltados para a própria cultura, aquilo que Canen (2010) alerta e denomina de *guetização curricular*.

Levando em consideração que os discursos constituem certas práticas e identidades, os estudantes ao conhecerem aqueles que estão envolvidos na sua formação e na dos outros podem realizar novas construções e relações sociais mais abertas ao diálogo e a justiça social.

Para formar sujeitos solidários, democráticos e críticos necessita-se, segundo Torres Santomé (1998), de projetos curriculares em que possam tomar decisões, solicitar a colaboração dos colegas, debater e criticar sem receios por argumentarem e exporem opiniões contrárias ao professor, se envolverem cotidianamente em ações referenciadas em conhecimentos sobre diversos aspectos da sociedade. Requer rever a intervenção curricular. Ou seja, os recursos e experiências de ensino, formas de avaliação e modelos de organização que promovam a construção dos conhecimentos, oportunidades para que os estudantes possam praticar tais aspectos no âmbito escolar e na comunidade.

O multiculturalismo crítico traz reflexões que auxiliam a repensar o currículo e a prática pedagógica dentro de uma visão que contesta a lógica homogeneizante, valorizando e reconhecendo os grupos minoritários. A cultura hegemônica é contestada. O currículo dentro dessa perspectiva reconhece a diferença e questiona o tratamento que os diversos grupos e identidades tiveram durante a história. Nega a padronização e luta contra as diversas formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade e busca identificar os discursos que contribuem para produzir qualquer tipo de opressão. Está a favor de ações que permitam o diálogo, a negociação de sentidos entre culturas particulares e que facilitem as trocas culturais. Luta por melhores condições e a construção de identidades mais democráticas, por uma relação crítica e solidária entre os diferentes grupos. Portanto, traz questionamentos e aspectos importantes para olhar o campo educacional, a fim de superar os problemas do modelo tradicional escolar, que se apresenta ainda com uma pedagogia homogeneizante, que ignora as diversas formas de viver e ser no mundo.

Introduzir a perspectiva multicultural no cotidiano escolar, como Candau (2002) mostra, provoca várias tensões e questionamentos pedagógicos tanto relativos às atividades de ensino, instrumentos pedagógicos, como com o papel e relacionamento do professor com alunos e comunidade. Implica em mudanças significativas do currículo para lidar com a complexidade das relações entre grupos culturais diferentes. No entanto, não é algo impossível de se almejar e realizar.

Não se trata dos professores apagarem o que sabem ou como sabem, mas de se envolver na busca por caminhos que as diferenças sejam engajadas, que não se silencie a multiplicidade de vozes e ao mesmo tempo se envolva em um posicionamento contra o racismo, sexismo e exploração de classes. Ou seja, lutar por uma pedagogia que examine e leve os estudantes a aprender a criticar, negociar, resistir e se posicionar contra as injustiças sociais que permeiam os discursos e as subjetividades caminhando para a transformação por meio de novos arranjos sociais. Compreende-se que, assim, poderá promover um ensino mais justo e democrático para os diversos grupos culturais e voltado para a formação de sujeitos envolvidos com essas questões.

### **1.3 Currículo Cultural da Educação Física**

No decorrer de sua trajetória, a Educação Física apresentou diferentes objetivos e sentidos que se modificaram de acordo com o contexto histórico da sociedade. Suas transformações estiveram e estão de acordo com os interesses políticos, econômicos e sociais de cada época, seja em defesa de um pensamento desenvolvimentista, seja para atender os pressupostos neoliberais ou a busca de uma formação crítica. Portanto, suas intenções foram e são as mais diversas, caracterizando um campo repleto de sentidos, muitos deles, já há algum tempo, questionados e ressignificados. Convém, dessa forma, realizar uma breve discussão sobre os currículos da Educação Física<sup>29</sup> no sentido de situarmos o currículo cultural<sup>30</sup>.

A Educação Física sob a forma escolarizada surge no fim do século XVIII<sup>31</sup> e início do século XIX na Europa. Nesse período<sup>32</sup>, se consolidava um novo modelo social, a sociedade capitalista. Dentro desse contexto, os exercícios físicos ganharam relevância para a formação de sujeitos que atendessem às demandas que emergiam. Assim, a função da Educação Física esteve atrelada à intenção de desenvolver indivíduos fortes, ágeis e empreendedores. Identidades empreendedoras para aqueles

---

<sup>29</sup> Ressaltaremos apenas alguns aspectos e tendências pois há uma vasta produção acadêmica que trata dessa temática. Sugerimos as obras e artigos de Ghiraldelli Junior (1988), Castellani Filho (2011), Neira e Nunes (2008, 2009), Nunes e Rúbio (2008), Bracht (1999).

<sup>30</sup> É importante destacar que ao apontarmos a manifestação mais incisiva de determinado currículo em certo período histórico, não estamos eliminando a presença, os embates por outras visões sobre a Educação Física.

<sup>31</sup> De acordo com Soares et al. (1992) e Bracht (1999), a introdução dos exercícios físicos nas escolas remonta o século XVIII, com os filantropos como Guths Muths, Rousseau, Pestalozzi, dentre outros.

<sup>32</sup> Período em que há a formação dos sistemas nacionais de ensino.

que assumiriam a liderança e identidades fortes e submissas para aqueles que venderiam sua força de trabalho (SOARES et al., 1992).

Naquele contexto, sobressai a preocupação das autoridades estatais com os cuidados com o corpo, a saúde e a força de trabalho da população. Vistos como meio de desenvolvimento físico e moral, os exercícios físicos são valorizados, atendendo às intenções e objetivos higienistas.

O surgimento das Escolas de Ginástica contribuiu com a inclusão dos exercícios físicos nas escolas:

Surgem os Métodos Ginásticos propostos pelo sueco P.H. Ling, pelo francês Amoros e pelo alemão Spiess. Esses autores apresentaram propostas que procuravam valorizar a imagem da ginástica na escola. Poderíamos nomeá-los "o currículo ginástico". (NEIRA; NUNES, 2008, p.107)

A Educação Física é, assim, reconhecida no ambiente escolar pelo seu papel no aprimoramento físico dos sujeitos, conseqüentemente, no desenvolvimento da saúde.

Os métodos ginásticos vão se expandindo para outros países, inclusive para o continente americano. No Brasil, as primeiras décadas do século XX foram marcadas por sua influência ao lado da instituição militar. A Educação Física era conhecida como ginástica e sua prática era restrita às escolas do Rio de Janeiro e Escolas Militares até o início do século XX<sup>33</sup>. As aulas eram exclusivamente práticas, ministradas por instrutores físicos do exército. A partir de reformas educacionais, no fim da década de 1930, a Educação Física se torna obrigatória em todo o país (NUNES; RUBIO, 2008).

Vale destacar no percurso da Educação Física brasileira a influência, a partir de 1920, do pensamento escolanovista<sup>34</sup>. Essa tendência pedagógica, de acordo com Nunes e Rúbio (2008), atribuiu relevância à Educação Física, introduzindo o jogo nas aulas. O movimento era entendido como o meio de alcançar a educação integral. No entanto, de acordo com os autores a influência do escolanovismo na Educação Física durante esse

---

<sup>33</sup> Os objetivos da Educação Física condiziam com o projeto de sociedade idealizado pelo Estado Novo (SOARES et al., 1992).

<sup>34</sup> O escolanovismo foi um movimento que se opunha ao intelectualismo, a memorização, autoritarismo da escola tradicional. Tem como principal representante o norte-americano John Dewey, cujos trabalhos tiveram grande influência no Brasil (MOREIRA; SILVA, 2005). Os propositores da Escola Nova defendiam um currículo centrado na criança, cujos interesses, habilidades e necessidades deveriam ser respeitados. Compreendia-se que a escola era o espaço em que poderia diminuir os problemas sociais. Defendia-se uma educação obrigatória, laica e gratuita (NEIRA; NUNES, 2009). Em relação ao ensino, Neira e Nunes (2009), colocam que este era compreendido como um conjunto de ações e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo. Fundamentava-se em pressupostos psicológicos e por teorias que desconsideravam o contexto sociopolítico e histórico.

período não obteve grandes proporções. Contudo, eles consideram que por contestar a tradição educacional da época, introduzir novos pensamentos sobre a educação, "a inserção do jogo no componente marcou um período de transição de proposta curricular" (NUNES; RUBIO, 2008, p.60).

Após a Segunda Guerra Mundial, surgem outras tendências que disputam espaço na escola, com destaque para o Método Desportivo Generalizado. Atendendo um projeto nacionalista, de desenvolvimento do Brasil que passava por um crescente processo de urbanização e desenvolvimento industrial, o esporte vai ganhando força na Educação Física.

Diante de um novo contexto que sofria grandes impulsos da tecnologia, os objetivos educacionais se voltaram para a formação de sujeitos coerentes com as novas demandas do mundo do trabalho. Nesse período, há forte influência do modelo tecnicista de ensino<sup>35</sup> no Brasil. A racionalização dos meios buscando a eficiência vem dialogar com os pressupostos esportivos. Visto como uma prática objetiva, regrada, onde há especialização de papéis, competição e por apresentar condições objetivas na qual podem ser medidas e comparadas, o ensino esportivo torna-se ideal para a formação dos sujeitos que se requisitava (NEIRA; NUNES, 2008). O currículo esportivo estava ligado com os princípios fabris.

As aulas do componente eram baseadas nos treinamentos esportivos. Recorrendo a uma metodologia de divisão e repetição de fundamentos, o professor vai assumindo o papel de treinador e o aluno de atleta. O conhecimento de caráter biofisiológico prevalece na disciplina. Segundo Neira e Nunes (2009), o ensino dos esportes prevaleceu por um longo período no Brasil:

A política educacional dos anos da ditadura militar contribuiu para tamanha presença por causa de preocupações com a ocupação útil do tempo livre, com a educação integral dos alunos e com os valores morais de um mundo em crise. Em razão disso, fez-se a apologia da

---

<sup>35</sup> O tecnicismo educacional tem referência em autores dos Estados Unidos, da primeira metade do século XX. Tem como precursor o estudioso Franklin John Bobbitt. De acordo com Silva (2011) o currículo como objeto de estudo provavelmente surge com a publicação de seu livro *The curriculum*, em 1918. Influenciado pelos princípios da administração propostos por Taylor, Bobbitt propunha que o sistema escolar deveria funcionar como uma empresa. A escola deveria precisamente especificar os objetivos que se pretendia alcançar e os métodos e meios para averiguar se os resultados foram obtidos. Como na indústria, os especialistas eram os responsáveis na elaboração do currículo que deveria desenvolver as habilidades necessárias para que os sujeitos exercessem de forma eficiente as ocupações profissionais. Sob a influência das ideias eficientistas de Bobbitt, Ralph Tyler, em 1949, publica a obra *Princípios básicos de currículo e ensino*, na qual vai ter grande influência no campo do currículo no Brasil. (SILVA, 2011)

técnica e da ciência em nome de um desenvolvimento aceito como legítimo e desejado ao espírito nacional. (NEIRA; NUNES, 2009, p.75)

Os autores apontam que em uma perspectiva de controle social o currículo esportivo confunde-se novamente com a formação moral dos sujeitos, carregando toda uma simbologia de perseverança, luta e vitória.

A Educação Física, em âmbito oficial, passa a ser entendida tal como exposto no Decreto 69.450/71, ou seja, como "atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional" (CASTELLANI FILHO, 2011, p.83). Enquanto *atividade*, demonstra a compreensão relacionada apenas ao fazer, com um caráter instrumental, destituído de qualquer intenção de reflexão.

A partir da década de 1980<sup>36</sup>, apropriando-se dos referenciais das Ciências Humanas e sob a influência de diferentes campos teóricos, o paradigma da aptidão física começa a ser questionado. A Educação Física nesse período passa pela chamada crise de identidade. Os fundamentos que a sustentavam na escola são abalados, buscam-se outros e a sua legitimação no âmbito educacional. Surgem alguns movimentos que realizam novas proposições para área procurando superar a primazia do esporte na escola.

Dentre eles, sob influência do discurso educacional cognitivista, surge a psicomotricidade. O currículo psicomotor visa ao desenvolvimento pleno da criança, se atentando aos aspectos motores, afetivos e cognitivos. A Educação Física está envolvida não só com a ação motora, mas com o desenvolvimento de outros aspectos da aprendizagem, ela deve garantir que as ações físicas e os aspectos cognitivos possam se estruturar adequadamente para a criança usar dentro e fora da escola. Portanto, *pelo movimento* a Educação Física conseguiria prevenir as dificuldades escolares. Neira e Nunes (2008) vão denominá-lo de currículo globalizante. Essa proposta foi amplamente criticada por subordinar as finalidades da Educação Física a outras disciplinas da escola (BRACHT, 1999).

---

<sup>36</sup> Durante esse período transformações econômicas, políticas e sociais ocorreram tanto em âmbito internacional e nacional. No Brasil, inicia-se um movimento de contestação contra o governo militar e na educação o questionamento sobre o modelo tecnicista de educação.

Também pautado nas teorias psicológicas, surge o currículo desenvolvimentista. Essa proposta tem como principal intuito promover o desenvolvimento motor dos estudantes. Entende que a Educação Física é a disciplina responsável pela aprendizagem do movimento, portanto, deve oferecer experiências motoras aos discentes de modo a garantir a aquisição das habilidades necessárias para que se desenvolvam normalmente e possam transitar na sociedade. O movimento, assim, é o principal meio e fim da disciplina. Tem como base teórica a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Desta forma, "acreditava-se que o desenvolvimento motor agregaria também benefícios aos demais domínios do comportamento" (NEIRA; NUNES, 2009, p. 78).

Na última década do século XX, emerge outra proposta curricular, o chamado currículo saudável. Com intuito de combater o sedentarismo e as mazelas relacionadas à falta de atividade física do mundo contemporâneo, este currículo objetiva o ensino de conceitos e procedimentos relacionados à prática da atividade física para que os estudantes possam adotar e manter um estilo de vida fisicamente ativo (NEIRA; NUNES, 2008). Os discentes seriam capazes e, conseqüentemente, responsabilizados por conduzir os aspectos necessários para a manutenção de uma vida saudável. Este currículo retoma, como Bracht (1999) aponta, os princípios higienistas.

O que se percebe é que tais currículos caminham para uma visão descontextualizada, monocultural e excludente de educação, distanciando-se das discussões contemporâneas e um ensino que colabore com a formação de identidades mais democráticas. Neira e Nunes (2008), ao realizarem uma análise das propostas da área, alinham os currículos ginástico, psicomotor, desenvolvimentista, esportivista e saudável a propostas tecnicistas da Educação Física, fundamentadas nas teorias não-críticas da educação, pois, não tencionam discussões mais amplas da sociedade e muito menos apontam para a busca de melhores condições de vida aos indivíduos em geral.

A década de 1980 foi também marcada pelo questionamento na educação do papel da escola na manutenção do modelo capitalista e excludente. A Educação Física também passa a ser influenciada por essa discussão.

Referenciada na teorização crítica, as perspectivas crítico-superadora de Soares et al. (1992) e crítico-emancipatória de Kunz (1998), fazem críticas mais incisivas a disciplina, como Bracht (1999) aponta, e reconceptualizam o ensino da Educação Física. Trouxeram aspectos importantes como a denúncia que as aulas do componente transmitem e mantêm os valores da classe privilegiada e dos condicionantes capitalistas. Como alternativa, sugerem novos procedimentos metodológicos, propondo práticas

dialógicas e reflexão sobre o processo de construção das manifestações corporais no intuito de conscientizar os alunos sobre os mecanismos de dominação, posicionando-os como autores do processo pedagógico.

O objeto de estudo da Educação Física passa a ser a cultura corporal. Esse termo ganha destaque entre os estudiosos e em documentos educacionais oficiais. Souza Junior et al (2011) apontam que o conceito cultura corporal passa a ser, justamente, usado a partir da década de 1980 no Brasil. Em entrevista concedida aos autores, Valter Bracht afirma que a primeira vez que usou o termo foi em 1987 em um ensaio denominado *Educação Física: a busca da autonomia pedagógica*, com intuito de discutir a subordinação da disciplina aos sentidos atribuídos às práticas corporais pelas instituições militares e esportivas. Posteriormente, cultura corporal surge em 1989, com a publicação do documento curricular do Estado de Pernambuco, intitulado *Contribuição ao Debate do Currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública* (GRAMORELLI, 2014). Em 1992, referenciados em uma base marxista, Soares et al publicam o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* e contribuem com a divulgação do termo, atrelando-o a perspectiva crítico-superadora.

A cultura corporal engloba todas as manifestações da motricidade humana com características lúdicas, sistematizadas historicamente e produzidas pelos grupos sociais, o que inclui os esportes, brincadeiras, danças, lutas, dentre outras. Contudo, há de se destacar a existência com o decorrer do tempo de concepções de cultura corporal que se diferenciam, pois cada perspectiva de ensino corresponde a campos epistemológicos distintos<sup>37</sup>.

Percebemos o esforço acadêmico, nas últimas décadas, em recontextualizar a disciplina, caminhando para uma visão que vai além do paradigma da aptidão física e esportivo, buscando romper com certas práticas hegemônicas, em trabalhar com práticas mais contextualizadas as realidades dos estudantes, dialogar e inseri-los nas decisões do processo educativo, sinalizando a relação das práticas corporais com a cultura e com as questões de poder. Entender o âmbito cultural das práticas corporais não só amplia a ação da Educação Física para além do aspecto físico, mas também possibilita a compreendê-la dentro de um contexto sociocultural.

Um outro campo de análises da área é proposto por Neira e Nunes (2008, 2009), o currículo cultural da Educação Física fundamentado nas teorias pós-críticas da

---

<sup>37</sup> A que nos referenciamos se pauta na noção de cultura dos Estudos Culturais, exposta anteriormente, que tem como referência Neira e Nunes (2008).

educação, em especial os Estudos Culturais e multiculturalismo crítico e na qual se fundamenta o currículo da Prefeitura. Destaca-se que as teorias pós-críticas não negam as contribuições que as teorias críticas trouxeram para refletir a área, mas se pautam e trazem outros pensamentos e conhecimentos para explicar a realidade. Alertam que as relações de poder ocorrem tanto pelas questões de classe como também por meio de outros marcadores sociais (etnia, gênero, religião, idade, etc.). Coloca em cheque as metanarrativas, as noções de progresso, autonomia, emancipação e libertação do sujeito e não concordam com princípios como o universalismo, essencialismo e fundamentalismo do pensamento moderno (SILVA, 2011).

Esses campos teóricos inspiram a Educação Física a olhar a cultura corporal sob influência das relações de poder, a analisar as relações de dominação e subjugação envolvidas nas práticas corporais, conseqüentemente, quais identidades são valorizadas e quais são menosprezadas. O currículo cultural busca procedimentos mais democráticos diante dos diversos grupos culturais, promove as diferentes vozes, rompe com preconceitos e hierarquização, valoriza os conhecimentos científicos e do senso comum, incentivam posturas críticas e são contrárias à formação de sujeitos segundo os pressupostos neoliberais que essencializam as identidades e grupos sociais. (CANDAU, 2008, CANEN, 2007, CORAZZA, 2010).

O currículo enquanto campo de luta pela validação de significados (SILVA, 2010, 2011) legitima certos conhecimentos, práticas e identidades em relação a outras construções, gerando muitas vezes desigualdades e exclusões, é um campo de disputa pela significação. O currículo cultural de Educação Física procura, justamente, abrir espaço para aquelas práticas corporais em que muitos momentos foram marginalizadas, para que possam ser estudadas.

Nesse sentido, ao pensar o currículo da Educação Física, Neira e Nunes (2009, p. 201) propõem refletir como este

conclama seus sujeitos a assumirem determinadas posições, afirmando as identidades projetadas como ideias para compor o quadro social e marcando as diferenças, ou seja, aqueles que devem ser corrigidos, transformados ou diante da impossibilidade de êxito, marginalizados.

Um exemplo de como a Educação Física vai constituindo certas identidades e ao mesmo tempo instituindo a diferença se encontra em um relato realizado por um professor, participante da presente pesquisa, sobre sua experiência na escola. Aponta

alguns elementos de como as aulas de Educação Física que vivenciou priorizavam certos grupos e construções culturais corporais e ao mesmo tempo marginalizavam outros.

Eu recordo quando eu era uma criança que tinha que jogar com outra turma, eu tinha que jogar com caras maiores e eram só dois tipos de prática esportiva, ou seja, um futebol e um vôlei. E no futebol eu tinha uma lidar mediano. Como eu tinha que jogar com os maiores eu tinha medo. Então, não podia aproveitar nada das minhas aulas né (...). Eu não presto para jogar futebol, também porque não tinha oportunidade (...) O que vai ser da minha vida não sei jogar futebol, não estou jogando com aqueles caras ali, que são os bons e mesmo que se eu quisesse acho que posso ser machucado eu já falei isso uma vez, eu sou um pouco medroso, então, eu não vou entrar pra jogar com esses caras porque eles vão acabar comigo. Então, não tive oportunidade entendeu. (Professor 4)

Ao oferecer padrões de movimento durante as aulas, afirmam-se certas formas de ser e negam-se a existência de outras possibilidades. Com isso aqueles que não se adequam aos modelos impostos, que não correspondem e apresentam uma maior habilidade no futebol, são considerados inferiores, ruins, inaptos para jogar. Além disso, percebemos no relato exposto pelo docente, a priorização de determinados esportes deixando de fora outras produções corporais.

Quando o professor de Educação Física trabalha apenas com práticas corporais de certo grupo hegemônico, desvaloriza e impossibilita os estudantes pertencentes a outros grupos sociais se reconhecerem e aprenderem sobre aquelas práticas que vivenciam e fazem parte de seu repertório cultural. Assim, o currículo cultural confere o mesmo *status* às práticas hegemônicas (futebol, voleibol, handebol, basquetebol) e àquelas procedentes de outros grupos sociais, como a capoeira, jogos de cartas ou eletrônicos, brincadeiras populares, danças urbanas e rurais, lutas, dentre outras que caracterizem aqueles grupos que estão, ou não, presentes na escola. Não há, portanto, hierarquizações. Ter a premissa que a escola é um espaço democrático é abrir caminho para que a diversidade de práticas, seus significados e representações possam ser estudadas, ou seja, as diferentes construções e vivências corporais, a multiplicidade de sentidos envolvidos sejam valorizadas e analisadas. O que requer

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 precise trabalhar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161)

A prática pedagógica de um professor movido pelos Estudos Culturais e multiculturalismo crítico está aberta para as mais diversas produções e saberes, não apenas as hegemonicamente conhecidas e valorizadas. Não há valores e saberes universais que devam ser privilegiados, pois se tem a noção que essa posição é enunciativa, ou seja, irá variar de acordo com a posição de poder de quem a enuncia (SILVA, 2011).

Desde o planejamento, na escolha dos temas que serão trabalhados, o currículo cultural da Educação Física apresenta procedimentos democráticos. Como Freire (2011) ensinou, este currículo mantém-se atento ao contexto em que as práticas ocorrem, se voltando para a realidade em que está inserido, preocupando-se com sua articulação com o projeto pedagógico da escola para, justamente, se aproximar das demandas que cada contexto apresenta à instituição de ensino. McLaren e Giroux (2000) também ressalta a importância de uma pedagogia que considere os conhecimentos e necessidades que constituem o dia-a-dia dos estudantes. Nesse sentido, com base nos conceitos, procedimentos e costumes da comunidade, professor e estudantes buscam juntos realizar uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade (TORRES SANTOMÉ, 1998).

Atenta à heterogeneidade da sociedade contemporânea, seus novos arranjos sociais e necessidades, a Educação Física nessa perspectiva busca contribuir para valorizar a diversidade das formas como as manifestações se expressam na sociedade como também as diferentes representações envolvidas com intuito de refletir, aprofundar e ampliar os conhecimentos sobre cultura corporal socialmente disponível aos estudantes.

As aulas de Educação Física não são mais entendidas como um momento dos alunos apenas se movimentarem, pois se entende que as práticas corporais comunicam determinados pensamentos, modos de ser, sentimentos e significados criados e compartilhados pelos diferentes grupos culturais, expressando-se por meio da linguagem corporal (NEIRA; NUNES, 2009).

A Educação Física passa a ter o objetivo de contribuir para a leitura dos signos presentes nas práticas corporais, pois entende o corpo como um suporte textual e a gestualidade como uma linguagem com a qual os diferentes grupos culturais expressam

suas representações e construções. Ou seja, pensando nas aulas, não faz sentido atividades que proponham o treino do movimento em situações separadas do contexto em que é realizado (NEIRA; NUNES, 2008). A expressão do movimento é valorizada dentro das manifestações da cultura corporal, os conhecimentos dos alunos e da comunidade são reconhecidos da maneira em que ocorrem no dia-a-dia.

#### A prática pedagógica

deve articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignificar as práticas corporais conforme as características do grupo; aprofundar os conhecimentos acerca do patrimônio cultural corporal; e ampliar os saberes dos alunos a respeito das temáticas estudadas (NEIRA, 2010a, p. 6).

Além de abrir espaço e de denunciar as práticas e os saberes que tradicionalmente foram deixados de fora do currículo, traz para o debate as diferentes representações, sentidos e discursos que envolvem as práticas corporais.

Candau aponta como um item importante para o desenvolvimento da prática pedagógica baseada no currículo cultural é a identificação das representações criadas em relação aos *outros*. Geralmente, as relações que se constroem sobre os *outros* são repletas de estereótipos. Tais representações são construídas a partir de uma perspectiva etnocêntrica em que aqueles que não se aproximam dos parâmetros instituídos são classificados como *diferentes* e inferiores.

Os ‘outros’, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc. (CANDAU, 2008, p. 31)

Os muros criados entre as pessoas, discursos e representações preconceituosas, as afirmações de determinadas grupos em detrimento de outros se tornam aspectos suscetíveis a análises e estudos durante as aulas, aquelas que envolvem as práticas corporais passam a integrar os debates e pesquisas da disciplina de Educação Física.

O professor tem o importante papel em conduzir ações didáticas para identificar as relações de poder envolvidas das práticas corporais, muitas não são explícitas e de fácil identificação. Está de acordo com o que Giroux (1992) defende: uma pedagogia que problematize a forma que os sujeitos da educação se apoiam, resistem e se acomodam as linguagens, processos sociais que são produzidos nas relações de poder, na maioria das vezes, parcialmente compreendidas. No processo de identificar as relações assimétricas, sua formação social, os diferentes contextos históricos, professor e estudantes terão elementos para análise crítica dos processos de subjugação. Para tanto, utiliza-se de todos os saberes necessários para estudar as diversas existências, problemas sociais e políticos e de representação, o critério na seleção são aqueles que possam melhor ajudar a realizar as análises (CORAZZA, 2010). O docente deixa a posição de detentor do conhecimento e em ação conjunta com os estudantes se lança por caminhos diversos para encontrar novas paisagens e realizar leituras mais profundas sobre a realidade que os rodeia.

Quando, por exemplo, o professor problematiza as questões de gênero nas aulas de futebol (o porquê de certas visões preconceituosas em relação ao futebol feminino, em relação a jogadores homossexuais), as questões econômicas (o patrocínio do futebol por grandes marcas e a compra e venda de produtos e até mesmo de jogadores), de classe (o ideário de ascensão social por meio do futebol ou, então, a mobilização para retirar a população desfavorecida de moradias que estão alocadas em volta dos estádios nas cidades da Copa do Mundo no Brasil), dentre vários outros temas, possibilita aos estudantes refletir e entender outros aspectos relacionados ao futebol. Identifica-se, assim, situações excludentes envolvidas nas manifestações corporais, como também, a construção, afirmação e exclusão de determinadas identidades<sup>38</sup>.

O professor procura oportunizar momentos pedagógicos em que os estudantes compreendam tais relações, interpretem a realidade de forma crítica, além dos discursos que acessam e validam certas identidades e grupos. McLaren e Giroux (2000) propõem prover nova linguagem de análise (com contradiscursos e posições resistentes) aos estudantes possibilitando examinar seus posicionamentos mais familiares na cultura.

---

<sup>38</sup> É importante destacar que não se busca identificar o poder para eliminá-lo, ou seja, gerar uma situação de não poder. Entende-se que o poder não está centralizado nas mãos de uma instituição que possa ser tomado, ele ocorre nas microrrelações da sociedade, está espalhado pela rede social, entre as diferentes identidades. Ele se transforma, mas não desaparece. Portanto, tem-se por objetivo combater o poder incessantemente para construir relações transformadas e mais democráticas.

Assim, as mais variadas formas de discriminação, expressas nos vários textos culturais (televisão, livros, textos jornalísticos e acadêmicos, propagandas) que constantemente são acessados não podem ser ignorados, e sim ser trabalhados na escola. A educação corporal não ocorre apenas nas aulas de Educação Física, não é sua atribuição exclusiva, ela ocorre em outros espaços, outras instâncias (BRACHT, 1999; VAZ, 2002). Acessam-se representações de beleza, corpo, saúde, sexualidade em locais além da escola. Costa (2010, p. 146) alerta que “seremos cúmplices se permanecermos omissos”. Em uma sociedade marcada pela indústria cultural, que atende aos interesses neoliberais de consumo, que tenta impor padrões estéticos e performativos do tratamento do outro, muitas vezes de forma preconceituosa, analisá-los e discuti-los é uma forma de agir contra a perpetuação de tais discursos, é uma forma de ação e luta política tanto dentro da escola como em outros espaços sociais.

O currículo cultural de Educação Física (conhecido também como multicultural crítico ou pós-crítico) busca incorporar as manifestações corporais dos grupos subjugados, mas com um tratamento que não seja superficial. Olha com cuidado atividades pedagógicas que tratam as práticas corporais desses grupos apenas em datas especiais, dias comemorativos com intuito de atender a integração multicultural, como por exemplo, a realização de brincadeiras indígenas para comemorar o Dia do Índio, a execução e simples ensaio da quadrilha para Festa Junina. O multiculturalismo crítico ajuda a ver que essas atividades só reforçam e essencializam tanto a cultura como as identidades desses grupos culturais. Não traz nenhum tipo de discussão sobre como estas práticas acontecem na sociedade, as relações de poder envolvidas, mas sim, reforçam preconceitos e essencializam identidades. Por isso, o currículo cultural é a favor daquilo que McLaren (2000) chama de *pedagogia do dissenso*, pois viabiliza o contato com os diferentes grupos por meio do diálogo entre diferentes posicionamentos e origens e explicita os mecanismos de poder das práticas culturais, que subjugam e inferiorizam.

No currículo cultural, os docentes buscam incorporar o conhecimento subjugado, reconhecendo as suas construções e os processos históricos e de luta que levaram a sua exclusão.

O currículo cultural exorta a cultura dominante a interromper a supressão do papel do conflito na história e, para tanto, toma emprestada a genealogia arqueológica desenvolvida por Foucault (1981) para descrever o processo de recordar e incorporar as memórias dos conhecimentos subordinados, os conflitos vividos e as

dimensões do poder que se revelam nas lutas atuais. (NEIRA, 2011, p. 56)

Com as contribuições de Foucault, o currículo cultural atenta para as regras que guiam os discursos e produzem os objetos que nomeiam, que qualificam um discurso como verdadeiro ou não, se posicionando contra aqueles que se colocam como certos e desqualificando outros saberes e construções.

O currículo cultural de Educação Física, apoiado nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, se apresenta como uma possibilidade de contribuir para compreender a construção discursiva do outro e as relações desiguais de poder. Coloca *a nu* o caráter construtivo das normas e diferenças expressas nos discursos e práticas culturais (CANEN, 2007). Denuncia as conexões entre as práticas corporais e as esferas socioeconômicas, possibilita uma articulação teórica com as questões históricas, políticas, sociais e a utilização da aula de Educação Física de forma mais democrática. A prática pedagógica não serve mais à distinção e segregação, uso e valorização de um grupo cultural, mas contempla a produção dos diferentes grupos, o que vai ao encontro com a atual sociedade multicultural.

Torna-se um espaço para o encontro e representação das diversas culturas corporais. Uma educação intercultural visa a “promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito” (NUNES, 2004, p. 35).

Por meio do diálogo e não pela tolerância os estudantes poderão compreender as relações que levaram a construir o outro de maneira depreciativa. Poderá transformar os significados e representações iniciais por novos e distintos. O currículo cultural da Educação Física torna-se um espaço aberto para a troca entre as culturas, um espaço polissêmico que recorre à política da diferença. Caracteriza-se por uma pedagogia voltada para a negociação cultural, que não deixa de encarar os conflitos gerados pelas relações desiguais de poder (CANDAUI, 2008).

Portanto, na prática pedagógica, professor e estudantes assumem uma postura de etnógrafos, buscando identificar os múltiplos aspectos envolvidos na prática corporal a ser estudada. Durante as aulas, diferentes interpretações serão confrontadas com suas experiências, com intuito de aprofundar as leituras iniciais e superficiais do grupo, encaminhar leituras a um nível mais profundo, como também a possibilidade de entretimento com outras leituras. (NEIRA; NUNES, 2009)

Identifica-se que o currículo cultural está comprometido com uma educação pública, gratuita e de qualidade. Propõe ações que possibilitam condutas mais democráticas em relação aos grupos subjugados. Transforma a aula em espaço para a leitura crítica e produção da cultura, defendendo e procurando posicionar professores e os diversos grupos de estudantes como produtores de conhecimento e condutores (não apenas conduzidos, como se identifica em diferentes perspectivas e currículos da área) dos caminhos que percorrem pelo ensino. Por fim, é uma perspectiva que vem atender à formação dos estudantes diante das necessidades do mundo contemporâneo.

## 2 METODOLOGIA

Considerando os objetivos e questões do presente estudo, optou-se por uma investigação com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa atravessa uma série de disciplinas, campos e temas. Está envolvida com diversas tradições, associadas ao fundamentalismo, positivismo, pós-fundamentalismo, pós-positivismo, pós-estruturalismo e diferentes perspectivas e/ou métodos. A sua concepção deve ser entendida dentro do complexo campo histórico que modificou o seu significado durante o tempo (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Diante das intensas mudanças sociais e, conseqüentemente, da diversificação dos modos de vida, os pesquisadores enfrentam novos contextos e perspectivas a serem estudados. Metodologias tradicionais, dedutivas e fechadas, estão cada vez mais abrindo espaço para estratégias indutivas, práticas e para conhecimentos compreendidos como conhecimentos locais (FLICK, 2004). Modelos de explicação e categorias estabelecidas antecipadamente começam a ser questionados pela incapacidade de abarcar a complexa realidade humana. Os métodos positivistas são postos em xeque como única forma de explicar o mundo e, por meio desse paradigma, silenciam-se outras vozes e formas de interpretação. A pesquisa qualitativa associada a uma perspectiva neutra e objetiva, em que os fenômenos são fragmentados e seus resultados generalizados, passa por um processo de transformação, a realidade é entendida como uma construção social na qual o pesquisador participa, recorrendo a novos referenciais e métodos.

Uma definição genérica sobre a pesquisa qualitativa é exposta por Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Lankshear e Knobel (2008) explicam que a pesquisa qualitativa proporciona descrições ricas e detalhadas de pessoas em ação, programas específicos ou práticas sociais e que os pesquisadores frequentemente procuram compreender o mundo a partir da perspectiva de outras pessoas. No caso, da presente pesquisa pretende-se reconhecer as significações expressas pelos professores de Educação Física em relação às

*Orientações Curriculares* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME/SP.

Um aspecto importante da pesquisa qualitativa é que ela enfatiza o contexto. O contexto não se refere apenas ao local físico de um evento, mas à soma da dedução de significados, práticas sociais, negociações, interações e referências a outros contextos e eventos que moldam o sentido que envolve determinado fenômeno ou ideia (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Além disso, ao compreender o fenômeno dentro do contexto em que se encontra, analisa-o dentro de suas singularidades e particularidades, afastando-se de conclusões fixas e generalizantes.

Outro ponto sobre a pesquisa qualitativa é em relação ao papel do pesquisador. Este é visto como um instrumento de coleta de dados. Devido a suas crenças, valores e conhecimentos, os instrumentos de coleta de dados e a forma que serão relatados serão diretamente influenciados. A pesquisa é conduzida a partir da postura e orientação do pesquisador, e entende-se, assim, o motivo dela ser sempre parcial e incompleta (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Denzin e Lincoln (2006) apontam que cada pesquisador interpreta e expõe a partir de uma comunidade que irá configurar os componentes e sentidos da pesquisa. A visão que o pesquisador tem sobre o *outro* é referenciada pelas suas tradições e pontos de vista, portanto, não é neutra.

Os pós-estruturalistas e os pós-modernistas contribuíram para a compreensão de que não existe nenhuma janela transparente de acesso à vida íntima de um indivíduo. Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33)

Em relação aos métodos, os autores supracitados explicam que nenhum é capaz de abarcar todas as variações sutis da experiência humana. Por isso, os pesquisadores empregam diversos métodos interpretativos para buscar formas para tornar o mundo mais compreensível.

Na presente pesquisa, pretende-se desenhar a metodologia tendo como referência os Estudos Culturais. Esse campo teórico utiliza diversas disciplinas ou perspectivas para analisar as complexas interações que perpassam o fenômeno a ser estudado, não há uma forma correta ou superior em relação às demais, e desta forma

elas aproveitam qualquer campo que for necessário para produzir conhecimentos de acordo com um projeto particular. Não apresentam uma metodologia específica que se defina própria, na medida em que a “escolha das práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem do contexto” (NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 2008, p. 09). Ou seja, nenhuma metodologia é definida antecipadamente ou mesmo é privilegiada (mas ao mesmo tempo nenhuma pode ser antecipadamente eliminada), esta irá depender da problemática levantada pela realidade. Por isso, Nelson, Treichler e Grossberg (2008) veem como problemática a adoção de forma acrítica de práticas formalizadas pela academia, essas são marcadas por uma herança de investimentos e exclusões e uma história de efeitos sociais que os Estudos Culturais tendem a repudiar.

Os Estudos Culturais não são neutros, estão sempre atentos às relações de poder e tomam o partido dos desprivilegiados. Segundo Denzin e Lincoln (2006), empregam os métodos estrategicamente como recurso para compreender as estruturas locais de dominação e para produzir resistências.

Segundo Nelson, Treichler, Grossberg (2008, p. 13), os Estudos Culturais são interpretativos e avaliativos em suas metodologias e “argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas”. O projeto intelectual dos Estudos Culturais está sempre marcado, em algum nível, pela preocupação e envolvimento com as questões sociais.

Os Estudos Culturais normalmente tendem a operar no que parece ser um caminho excêntrico, partindo do particular, do detalhe, de um pedacinho da existência comum ou banal, para então trabalhar no sentido de esclarecer a densidade das relações e dos domínios sociais que se entrecruzam e os permeiam. (FROW; MORRIS, 2008, p. 327)

Para tanto, cada vez mais os Estudos Culturais têm utilizado técnicas de análise textual, empregado uma diversidade de fontes e metodologias para compreender o objeto de estudo. Com o intuito de identificar as noções que norteiam a proposta curricular municipal e o sujeito projetado, bem como identificar as significações atribuídas pelos professores que procuram colocá-la em ação, a presente pesquisa recorre à análise de documentos, a entrevistas e grupo focal como formas de recolha dos dados.

Segundo Ludke e André (1986, p. 38), a análise de documentos constitui uma técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, “seja complementando as

informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. É importante destacar que no caso da investigação em questão, a análise do documento, além de permitir identificar o sujeito projetado pela proposta curricular e compreender suas intenções, serviu de apoio ao grupo focal e às entrevistas, foco desta pesquisa que se volta para as significações sobre o currículo da Educação Física.

O documento analisado foram as *Orientações Curriculares de Educação Física* do município de São Paulo, em específico a parte que se refere apenas ao componente curricular (a saber, os capítulos 3, 4, 5 do mencionado documento). Sua análise possibilitou contextualizar e explicitar concepções, objetivos e encaminhamentos didáticos que a subsidiam, auxiliou tanto na elaboração de questões e indicadores que foram utilizados na realização da entrevista e grupo focal, como também para interpretar os dados levantados junto aos professores.

A opção pelo desenvolvimento do grupo focal deve-se à possibilidade de aproximação dos sentidos e significados construídos por determinado conjunto de pessoas através de suas próprias palavras e experiências. Trata-se de uma técnica que potencializa o acesso a dados sobre determinado tema.

Gatti (2005) alerta que não se trata da realização de uma entrevista com um grupo, mas a criação de condições para a explicitação de pontos de vista, análise, críticas sobre a problemática. "A ênfase recai sobre a interação dentro grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo." (p.9)

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11)

O grupo focal é constituído por participantes que não são familiares entre si, mas que possuem alguma experiência com o tema de estudo, ou seja, apresentam certa característica em comum que acaba por facilitar a troca de visões. No entanto, existem diferenças suficientes para surgir opiniões divergentes. Com intuito dos professores

exporem suas ideias sobre a proposta curricular, criando uma situação interativa ao mesmo tempo próxima da vida cotidiana dos entrevistados e mais descontraída, optamos por usar um relato de experiência e as situações nele encontradas para fomentar as discussões. Para tanto, selecionamos um relato que exemplifica a concepção de Educação Física presente nas *Orientações Curriculares* do município de São Paulo.

Outra técnica para coletar os dados foi a entrevista. Devido à baixa adesão dos professores à reunião do grupo focal, por adequar-se mais facilmente à disponibilidade dos docentes e atender também a possibilidade dos entrevistados exporem de forma verbal opiniões, concepções, reflexões sobre uma determinada prática, empregamos a entrevista. Em todos os casos foi realizada a partir do mesmo relato de prática utilizado com os participantes do grupo focal. Com os duas formas, grupo focal e entrevista, pudemos perceber as significações sobre a proposta curricular.

## **2.1 Procedimentos metodológicos**

Em um processo de inúmeras leituras e releituras do documento curricular, realizaram-se análises mediante o confronto com os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico, na tentativa de reconhecer e identificar o sujeito projetado e as principais características e concepções de Educação Física e prática pedagógica veiculadas pelo texto oficial.

Visando a uma maior explicitação do sujeito que se pretende formar, o mesmo procedimento foi utilizado para agrupar os objetivos da Educação Física e as expectativas de aprendizagem expressas no documento.

Durante a análise documental, identificamos alguns elementos que caracterizam a proposta e aspectos que a distingue de outros currículos. Assim, a partir do referencial teórico (Estudos Culturais e multiculturalismo crítico) e após realização da análise do documento é que definimos alguns eixos que inspiraram a procura por um relato de prática que pudesse ser utilizado para interpelar os professores participantes da pesquisa:

- a) Função da Educação Física;
- b) Seleção dos temas de estudo;

- c) Leitura/Interpretação e Ressignificação;
- d) Aprofundamento e Ampliação,
- e) Diferentes significações (valorização dos representantes das práticas corporais);
- f) Problematização das relações de poder;
- g) Registro e Avaliação.

A segunda fase do estudo foi realizada com professores de Educação Física que atuam na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e que voluntariamente colaboraram com a investigação. Foram selecionados aqueles que alegam basear-se e desenvolver trabalhos de acordo com as *Orientações Curriculares* da SME/SP e que participaram de alguma ação de formação continuada oferecida pelo órgão que tenha abordado o documento.

Primeiramente, elaboramos uma carta-convite contendo as intenções, relevância, critérios e forma de participação da pesquisa<sup>39</sup>. Enviamos para os contatos que tínhamos recolhido nos cursos de formação durante nossa participação no Grupo Referência<sup>40</sup>. Os convites foram direcionados para professores pertencentes a todas as Diretoria Regional de Ensino – DREs<sup>41</sup> de São Paulo, totalizando 263 contatos. Recebemos o retorno de 35 professores<sup>42</sup> relatando o interesse em participar da reunião.

A adequação de um ou mais dias que contemplasse a maioria dos professores não foi algo simples de realizar, muitos apresentaram dificuldades devido à reposição de aulas referentes à greve realizada no primeiro semestre e à alta carga horária de trabalho durante a semana. Portanto, organizamos a reunião em um sábado à tarde em uma sala na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, inicialmente prevista para a participação de 13 docentes<sup>43</sup>. No entanto, na data combinada apenas quatro

---

<sup>39</sup> Ver Apêndice.

<sup>40</sup> Outros colegas que participaram do Grupo Referência também nos disponibilizaram os contatos que tiveram acesso durante os processos formativos.

<sup>41</sup> No total treze, Diretorias de Ensino: Butantã, Campo Limpo, Capela de Socorro, Freguesia do Ó/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus, São Miguel.

<sup>42</sup> Inferimos que o baixo retorno pode estar relacionado a uma série de fatores como: endereço eletrônico desatualizado, resistência em trabalhar com a proposta, desinteresse ou mesmo receio em ser participante de uma investigação, impedimentos pessoais, dentre outros.

<sup>43</sup> Na semana da reunião encaminhamos aos professores um e-mail lembrando o dia e horário combinado e recebemos as respectivas confirmações.

professores compareceram<sup>44</sup>. Em respeito aos docentes presentes, provenientes de regiões diferentes da cidade de São Paulo, realizamos a reunião da forma planejada<sup>45</sup>.

Participaram do trabalho, a moderadora, o observador e um professor convidado. O papel da moderadora foi introduzir o assunto, garantir que o diálogo não se afastasse muito do tema, intervindo no sentido de facilitar as trocas e manter os objetivos do trabalho (GATTI, 2005) e que os diversos participantes tivessem a oportunidade para se expressar (FLICK, 2004). Tentamos proporcionar um ambiente tranquilo para que as diferentes opiniões emergissem sem nenhum tipo de pressão para entrarem em acordo.

Antes de iniciar o encontro, explicitamos genericamente os objetivos e procedimentos da pesquisa. Os participantes assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*<sup>46</sup>. A reunião foi gravada em vídeo e em áudio como forma de evitar qualquer imprevisto que surgisse em um dos equipamentos. Durou em torno de duas horas e meia.

Perante o baixo número de participantes, resolvemos realizar entrevistas ao invés de marcar um novo encontro com grupo focal, pois, assim, conseguiríamos adequar melhor os dias e horários para dialogar com outros docentes. Enviamos novamente um e-mail convidando aqueles professores que demonstraram interesse em participar e para mais alguns contatos que obtivemos. Cinco entrevistas foram efetuadas<sup>47</sup>, e, em uma delas, dois professores pertencentes a uma mesma escola participaram conjuntamente.

Os locais para a realização das entrevistas foram aqueles que melhor atendiam os docentes e nos quais pudéssemos conduzi-las com tranquilidade e sem interferências. Foram realizadas em salas reservadas nas escolas em que atuam ou na biblioteca. Utilizamos nas entrevistas o mesmo material disparador das discussões do grupo focal e os mesmos equipamentos de gravação.

Todas as falas foram transcritas e retornaram aos docentes via correio eletrônico para corroborarem as ideias ou realizarem modificações que julgassem necessárias, antes de começarmos as análises. Por fim, conseguimos com o grupo focal e as

---

<sup>44</sup> Recebemos alguns e-mails (de forma tardia e posteriormente a realização do grupo) justificando a falta devido as reposições de greve que, muitas vezes, segundo esses docentes eram marcadas e melhor organizadas em última hora e por imprevistos pessoais.

<sup>45</sup> De acordo com a literatura o grupo focal é constituído geralmente por seis a doze participantes.

<sup>46</sup> Ver Apêndice.

<sup>47</sup> Vale destacar que no total foram realizadas seis entrevistas, no entanto, uma delas não foi utilizada no relatório, pois após a sua realização o docente não retornou os contatos realizados via e-mail e telefone para ratificar a transcrição das falas. Portanto, interpretamos que o docente preferiu se retirar do processo da pesquisa.

entrevistas contemplar as diferentes regiões de São Paulo, zonas norte, sul, centro, leste e oeste.

Em relação ao instrumento para disparar as discussões e coletarmos os dados, utilizamos o relato de experiência intitulado *Projeto Futebol Soçaité*<sup>48</sup>. Solicitamos aos docentes primeiramente a sua leitura na íntegra para posteriormente encaminharmos as problematizações. A partir dos eixos elencados com base na análise documental, elaboramos questões baseadas no relato de experiência para serem discutidas pelos professores.

a) Função da Educação Física

*O professor do relato de experiência utilizou algumas atividades de ensino para conduzir o projeto de estudo, como por exemplo: - a organização de grupos para a construção de novos formatos do jogo; - entrevista com praticantes de futebol; - pesquisa na internet; - investigações sobre as características da manifestação corporal; - assistência a filmes, dentre outros. Em relação as atividades adotadas para conduzir as aulas, elas são condizentes com a função da Educação Física na escola? Em qual sentido? Qual o objetivo da EF escolar?*

b) Seleção dos temas

*O professor relata que olhou certos elementos para escolher a prática corporal a ser estudada, ele aponta para a relação com o Projeto Pedagógico e fatores que encontrou no seu mapeamento inicial (campos de areia e grama sintética, observou que vários alunos, familiares, vizinhos frequentavam esses espaços, tanto por meio de escolinhas de futebol como por meio de seu aluguel). O que vocês pensam sobre os elementos que o professor se baseou para escolher a prática corporal? Concordam ou discordam com tais elementos? Em quais aspectos? E por que?*

- Subtema - trabalho com a produção de diferentes grupos culturais.

*No projeto da escola o professor relata que os docentes daquela instituição entenderam que era importante trabalhar aspectos relacionados as problemáticas de consumo, preconceito social e de gênero. O professor de Educação Física elegeu o futebol soçaité, ele poderia eleger outras manifestações para trabalhar essas*

---

<sup>48</sup> O relato foi retirado do livro Ensino de Educação Física de Marcos Garcia Neira. Trata-se de uma experiência desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental de São Paulo. Adaptamos o texto retirando os trechos em que o autor do livro tece comentários sobre a experiência pedagógica.

*problemáticas? Se isso acontecesse na sua escola, quais opções poderiam ser desenvolvidas? Há alguma restrição? Qual e por que?*

c) *Leitura/Interpretação e Ressignificação*

*Após conversa com os alunos sobre a temática, o professor dividiu a turma em grupos para que eles criassem formas de organizar a prática corporal, foco de estudo, na escola. Um grupo apresentava sua proposta de vivência e o restante dos alunos ficou com a responsabilidade de analisá-la. Essa atividade prosseguiu durante o projeto, junto com outras, como investigações, discussões. O que vocês pensam sobre esta atividade adotada pelo professor? Para vocês o que o professor pretende com isso? O que lhe chama a atenção e por que?*

d) *Atividades de Aprofundamento e Ampliação*

*Em certo momento o professor traz um texto com a história da modalidade e em outro momento apresenta um trecho do filme “Boleiros” em que um ex-jogador de futebol relata sobre as dificuldades de lidar com o fim da carreira. Qual a opinião sobre essas atividades desenvolvidas pelo professor? O que os alunos estão aprendendo com isso?*

e) *Diferentes significações (valorização dos representantes das práticas corporais);*

*Em certo momento do relato o professor propôs aos alunos uma entrevista com praticantes de futebol (do soçaite e de outras modalidades, professores de escolinha, mulheres praticantes). O que vocês destacam nessa atividade adotada pelo professor? Para vocês por que será que o professor pensou nessa atividade? Concordam ou não com a atividade proposta? Em qual sentido? Por que?*

f) *Problematização das Relações de Poder*

*Durante o trabalho com o futebol o professor deparou em determinados momentos com opiniões diferentes entre os alunos (sobre a participação restrita de certos grupos como público feminino e aqueles em desvantagens sócio-econômico) e situações de menosprezo durante as vivências por quem não jogava de acordo com as expectativas de alguns alunos, a divisão desequilibrada entre as equipes. A partir dessas constatações o professor buscou desenvolver certas investigações com os alunos*

*para entenderem essas questões. Qual a opinião de vocês em relação à postura do professor? Por que olhar para essas questões?*

g) Registro e Avaliação

*Durante o trabalho o professor elaborou e utilizou de certos registros (caderno de Educação Física, anotações, cartazes, construção de um livro de regras do soçate “da sala”, gibi, dentre outros). O que vocês destacam nesse processo? Na opinião de vocês por que o professor procurou registrar o processo? qual o sentido de registrar o trabalho? O que vocês pensam sobre a avaliação em Educação Física?*

## **2.2 Forma de análise**

Para a análise dos dados, recorreremos à hermenêutica crítica, pois, segundo Kincheloe (2007, p. 101), “é uma forma de investigação filosófica que se concentra na natureza cultural, social, política e histórica da pesquisa”. Entende-se, dessa maneira, que a produção de sentido não ocorre de forma isolada, é um fenômeno complexo, envolvido por múltiplos olhares. Isso significa que a interpretação dos sujeitos da pesquisa está intimamente relacionada com as forças sociais, aspectos históricos e diferentes visões de sociedade.

Ao dialogar com a tradição crítica, a hermenêutica busca desvendar as relações de poder existentes nas práticas culturais, identificando sua ação nos comportamentos, conceitos e interesses. O que se pretende, portanto, é desnaturalizar o que se apresenta como verdade (KINCHELOE, 2007).

O emprego da hermenêutica como forma de análise permite olhar intensamente para a produção de significados imbricados no contexto. Os pesquisadores inspirados por ela realizam “pontes entre o leitor e o texto, o texto e quem o produz, o contexto histórico e a atualidade, e uma determinada circunstância social e outra” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 288).

Uma hermenêutica crítica traz para o foco o concreto, as partes, o particular, porém de maneira a fundamentá-los contextualmente em uma compreensão mais ampla das forças sociais, do todo, do abstrato (do geral). O enfoque sobre as partes é a dinâmica que traz para o foco o particular, aguçando nossa compreensão do indivíduo à luz das forças sociais e psicológicas que o influenciam. As partes e os lugares

únicos que elas ocupam embasam as formas hermenêuticas de enxergar, oferecendo a contextualização particular. (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 288)

Segundo os autores supracitados, as trocas realizadas naquilo que chamam de círculo hermenêutico (processo de análise no qual os intérpretes buscam as dinâmicas históricas e sociais que influenciam a interpretação textual) chama os pesquisadores a revisarem as matrizes conceituais frente a novas compreensões que surgem. O pesquisador envolve-se em idas e vindas ao estudo das partes em relação ao todo e do todo em relação às partes, sem a pretensão de chegar a uma interpretação final.

Essa forma de análise se opõe a um realismo ingênuo, compreendendo que no momento da interpretação o significado é negociado e não simplesmente descoberto (SCHWANDT, 2006), ou seja, não há uma interpretação terminantemente correta. Portanto, preocupa-se com as formas que ocorrem à compreensão do fenômeno e não pela busca da verdade.

A interpretação com base na hermenêutica é encaminhada a novos patamares, indo além do que o olhar do etnógrafo capta, buscando a exposição das razões ocultas que movem os eventos e moldam a vida cotidiana. A hermenêutica crítica amplia o contexto que envolve o estudo, “ao especificar a natureza da historicidade que ajuda a construir o sentido cultural, a consciência do pesquisador, a construção do processo de pesquisa e a formação da subjetividade humana e da ação transformativa” (KINCHELOE, 2007, p. 102).

O pesquisador procura identificar os diferentes processos e condições que ocorrem à interpretação expressada pelos participantes. Reconhece também que sua própria interpretação situa-se dentro de um contexto histórico e que está em constante transformação em relação ao clima cultural e ideológico. (KINCHELOE; McLAREN, 2006).

Por fim, com base nos eixos elaborados a partir da análise do documento oficial e na qual subsidiou a realização das questões a serem problematizadas com os docentes, coletamos os dados para a interpretação e construção do relatório, procurando reconhecer as significações sobre a proposta curricular.

Não temos a intenção de apresentar nossas interpretações como a verdade definitiva e muito menos sob uma suposta neutralidade científica, mas, sim, como reflexões provisórias, direcionadas a partir de certa visão, portanto, passíveis a outros olhares e novas traduções.

### 3 ANÁLISE

#### 3.1 Orientações Curriculares de Educação Física

Este texto apresenta a análise do documento em questão na tentativa de identificar o sujeito projetado pelas *Orientações Curriculares* e discutir as concepções de Educação Física e prática pedagógica que subsidiam a proposta. Visando uma compreensão mais aprofundada da proposta municipal, também foram mencionados alguns aspectos da sua elaboração.

##### 3.1.1 Construção do documento e o Grupo Referência de Educação Física

De 2005 a 2012, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo realizou esforços na implantação do programa *Ler e Escrever* em todas as escolas de Ensino Fundamental da rede, cujo o objetivo é unir o compromisso dos vários componentes curriculares, e não só a Língua Portuguesa, com a apropriação pelos estudantes dos conhecimentos necessários para o domínio das competências escritora e leitora. Outros projetos do período foram: *Toda Força ao 1º ano* e *Projeto Intensivo no Ciclo I* (SÃO PAULO, 2007).

Em 2006<sup>49</sup>, se inicia o processo de elaboração de documentos para subsidiar a proposta do *Ler e Escrever* em todas as áreas. Para a sua construção, participaram a equipe do DOT, especialistas de cada área de conhecimento e professores da rede que compuseram os chamados Grupos Referência.

O Grupo Referência era composto por docentes indicados pelas diversas Diretorias Regionais de Ensino. Cada componente curricular tinha o seu grupo que se reunia uma vez por mês nas dependências da SME para discutir e elaborar um material de apoio que subsidiasse o trabalho pedagógico com componente na direção do programa *Ler e Escrever*. No caso da Educação Física, inicialmente, o grupo contou com a presença de uma pessoa contratada pela SME que havia tido a experiência de participar da escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para auxiliar na construção do documento. Contudo, em certo momento o trabalho não

---

<sup>49</sup> Neste ano, o prefeito José Serra renuncia o cargo para se candidatar na disputa pelo governo do Estado de São Paulo. No dia 31 de março, Gilberto Kassab assume a prefeitura.

se desenvolveu da forma esperada pela DOT. Assim, alguns professores participantes do Grupo Referência que acessaram o recém-lançado livro *Pedagogia da Cultura Corporal* (de Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes) indicaram o material para a DOT que optou por convidar os autores do livro para apoiar a produção do documento (MALDONADO, 2012)

A partir de reflexões com o grupo, compreendendo a Educação Física inserida na área de linguagem, surge o *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* para o componente<sup>50</sup>.

Dando continuidade ao trabalho, em 2007 o Grupo Referência volta a discutir e auxiliar na construção de um currículo com mais elementos para subsidiar a prática pedagógica. Paralelo ao grupo, os assessores conduziam ações formativas nas 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) do município, abrangendo um coordenador pedagógico e um professor de Educação Física por escola (MALDONADO, 2012)

Para Alexandre Alves Schneider, secretário municipal da Educação da época, o processo de elaboração curricular aconteceu de forma coletiva. Foram envolvidos especialistas de diferentes áreas de conhecimento que elaboraram um texto inicial, grupos de professores, supervisores e representantes das DREs, que analisaram e apresentaram propostas de reformulação do texto. Outros profissionais da escola foram, posteriormente, convidados a avaliar e discutir o material.

Durante o ano de 2007 o documento teria passado por várias idas e vindas, com leituras críticas e retorno de contribuições. No final do mesmo ano, dentro do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, são divulgadas as *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Física*.

Cabe destacar, em entrevista a Maldonado (2012), que um dos assessores do documento expôs que o processo de elaboração foi envolvido por discussões e resistências, tanto sobre a concepção de Educação Física, relacionando-a, muitas vezes, a visões de lazer e saúde, distante da noção da disciplina enquanto linguagem, quanto por questões políticas. Tais embates permaneceram até a finalização da proposta<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Ancorados na perspectiva cultural, o documento aponta a concepção de Educação Física adotada, suas possibilidades e relação com o ler e escrever, como também, com intuito de subsidiar os professores apresenta relatos de experiências.

<sup>51</sup> Para compreender melhor o processo de construção do documento curricular seria necessário ouvir outras vozes, outros sujeitos. No entanto, este não é o objetivo da presente investigação. Apresentamos esses pontos no sentido de apenas demonstrar que o processo de construção curricular está envolvido por diferentes forças, sentidos que são negociados. Trata-se do que Macedo (2006, p.163) aponta em relação aos textos escritos, são produções culturais, ou seja, "algo produzido num processo em que posições foram negociadas num misto ambivalente de controle e resistências".

Em 2008, iniciou-se o processo de implementação do documento com sua distribuição nas escolas e para todos os professores, com ações de formação continuada e divulgação de vídeos para apoio à formação. Se esses mecanismos atenderam à demanda é uma questão a se investigar, mas não se pode negar que sua publicação via internet, bem como a disseminação de ações formativas nas quais a versão impressa era distribuída aos professores, facilitou o acesso.

Em relação ao Grupo Referência, ao mesmo tempo em que os seus integrantes continuavam com a participação das reuniões na SME, eles conduziam as formações com os colegas de área em uma instância criada pelas DREs chamada *Sala do Professor* (FRANÇOSO, 2011).

No entanto, a formação de professores, no ano de 2008, não ocorreu da forma como se esperava. Alguns dos participantes do Grupo Referência já não concordavam com a concepção defendida e houve, via SME, a abertura de um edital que possibilitava às DREs contratarem formadores que não pertenciam à rede, o que levou à contratação de pessoas sem nenhuma relação com a visão do documento curricular. (MALDONADO, 2012)

A partir de 2009, o Grupo Referência passou por um processo de mudanças e novos participantes compuseram a equipe. Além do mais, as DREs tiveram menos liberdade na contratação de professores formadores, pois os cursos passaram a ser ministrados pelos novos integrantes do grupo e seus assessores.

Em 2010 ocorreu uma reunião, divulgada em diário oficial, convidando professores interessados em aderirem o grupo para participarem de um processo seletivo. O Grupo Referência de Educação Física se reestrutura e permanece até o ano de 2012. Foi o único que se manteve até o fim da gestão<sup>52</sup>. Outras ações importantes para aproximar os professores, ao menos os ingressantes, das discussões do documento foram o atrelamento da bibliografia de dois concursos para Professor de Educação Física às *Orientações Curriculares* e a realização de duas reuniões iniciais formativa com os novos ingressantes da rede municipal.

### 3.1.2 Panorama dos Cursos

Após a exposição da construção do documento e participação do Grupo Referência, apresentaremos alguns aspectos sobre os cursos e ações formativas com a

---

<sup>52</sup> Os Grupos Referência dos outros componentes curriculares se desfizeram durante esse período.

intenção de apresentar um breve panorama. Como qualquer outro currículo, a formação docente influencia a visão e representação sobre a prática pedagógica e a Educação Física. Trata-se de um dos meios que possibilitaram aos professores travar contato e discutir a proposta oficial.

A partir de 2009 foram desenvolvidas as seguintes ações para a rede:

**Quadro 1- Ações formativas realizadas pelo Grupo Referência**

Ano	Cursos Oferecidos e Ações Formativas
2009	- Curso: A interface entre Artes e Educação Física; - Seminário: O professor e o desenvolvimento curricular no Ensino Fundamental II.
2010	- Curso: Educação Física em ação; - Seminário com os professores de Educação Física ingressantes na rede.
2011	- Curso Educação Física: códigos de comunicação e manifestações corporais; - Curso <i>Orientações Curriculares de Educação Física</i> : fundamentos teóricos metodológicos; - Seminário para Coordenadores Pedagógicos na área de Educação Física: códigos de comunicação e manifestações corporais; - Seminário <i>Orientações de Educação Física</i> para os professores ingressantes a partir de julho de 2010. - Atuação junto a outros professores de Educação Física da rede com o intuito de problematizar a prática pedagógica.
2012	- Práticas corporais na escola - Curso Educação Física Escolar; - 1º Seminário de Práticas Pedagógicas em Educação Física – SEPPEF

Com o intuito de exemplificar as intenções e estrutura das ações formativas, apresentamos os objetivos e conteúdos programáticos<sup>53</sup> de alguns cursos.

**Quadro 2 - Estrutura dos Cursos e Seminários**

Ano	Curso	Objetivo	Conteúdo Programático
2009	Curso: Educação Física em ação	- Debater a proposta curricular de Educação Física e a sua relação com as demandas da sociedade contemporânea e da cidade de São Paulo.  - Elucidar os encaminhamentos propostos	- Cenário Global;  - Histórico da área de Educação Física;  - Relação entre currículo, cultura, e cultura corporal;  - Leitura do gesto;

<sup>53</sup> Fonte: Diário Oficial da Cidade de São Paulo.

		<p>no documento <i>Orientações Curriculares</i> para a organização das atividades de ensino.</p> <p>- Estabelecer relações entre a concepção da área de Educação Física e as Proposições das Expectativas de Aprendizagem.</p>	<p>- Expectativas de aprendizagem de Educação Física e práticas pedagógicas, sua relação com o planejamento, com as atividades de ensino e com a avaliação das aprendizagens.</p>
2010	- Seminário com os professores de Educação Física ingressantes na rede	<p>- Compreender os pressupostos da proposta de Ed. Física presente no Documento de <i>Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem</i> – Ed. Física - SME/DOT.</p> <p>- Ampliar as dimensões referentes à concepção de ensino de Educação Física estabelecendo relações entre outras abordagens presentes na área ainda praticadas na rede de ensino municipal e a apresentada no referido documento.</p> <p>- Estabelecer relações entre as concepções da área expressas no Documento de <i>Orientações Curriculares</i> - com as proposições das expectativas de aprendizagem</p>	
2011	Curso <i>Orientações Curriculares de Educação Física: fundamentos teóricos metodológicos</i>	<p>- Elucidar os fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam o Documento <i>Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Educação Física</i> - para a organização das atividades de ensino.</p> <p>- Produzir situações didáticas que permitam aos estudantes ampliar suas análises e vivências com relação às práticas corporais.</p> <p>- Reconhecer a avaliação como ação fundamental para a construção de um currículo de Educação Física pautado na perspectiva cultural.</p>	<p>- Possibilidades de desenvolvimento de ações didáticas coerentes com as demandas sociais.</p> <p>- Aprofundamento nas propostas contidas nas <i>Orientações Curriculares de Educação Física</i>, tais como: estrutura, registro e avaliação das atividades na perspectiva cultural.</p>
2012	Práticas corporais na escola	- Debater a proposta curricular de Educação Física e a sua relação com as demandas da sociedade contemporânea e da cidade de	<p>- Relação entre Currículo, Cultura e Cultura Corporal;</p> <p>- Leitura e produção de práticas corporais;</p>

		<p>São Paulo.</p> <p>-Elucidar os encaminhamentos propostos no documento <i>Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Educação Física</i> - para a organização das atividades de ensino.</p> <p>- Estabelecer relações entre a concepção da área de Educação Física e as Proposições das Expectativas de Aprendizagem.</p>	<p>- Expectativas de aprendizagem de Educação Física e práticas pedagógicas, sua relação com o planejamento, com as atividades de ensino e com a avaliação das aprendizagens.</p>
--	--	--	---

Em geral, a metodologia utilizada nos cursos e seminários dos quais tivemos a oportunidade de participar consistia basicamente em exposição, análise e discussão referente a proposta municipal<sup>54</sup>, socialização de projetos, discussões sobre o contexto social mais amplo, dentre outros. Visava a favorecer a análise e reflexão permanente sobre as práticas desenvolvidas. A socialização de alguns relatos de experiência tinha o intuito de exemplificar, inspirar novas e outras construções e não como modelo a se seguir.

As ações formativas tinham intenção e se estruturavam de forma que pudessem oferecer elementos para o docente refletir sobre a prática pedagógica, aspectos que compõem e influenciam o contexto escolar e aprofundar os pressupostos das *Orientações Curriculares*. Ou seja, não se organizava e visava, como, geralmente, encontramos na área, a realização de cursos voltados para a transmissão de uma série de atividades, exercícios ou mesmo a execução de aulas práticas durante a ação formativa para serem reproduzidas na escola o que reforçaria os objetivos de ensino de outros currículos da Educação Física, de simples tentativa de transposição didática.

### 3.1.3 Estrutura do documento

As *Orientações Curriculares de Educação Física* se baseiam na perspectiva cultural que tem como fundamentação os campos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico. O documento curricular divide-se em cinco partes: as duas

<sup>54</sup> Nesse aspecto em algumas situações excertos contidos nas *Orientações Curriculares* eram utilizados para fomentar discussões.

primeiras são comuns a todos os componentes curriculares e a terceira, quarta e quinta se referem especificamente à Educação Física. São elas:

- Parte 1: Apresentação do Programa; Articulação do Programa com projetos em desenvolvimento; Articulação do Programa com o projeto pedagógico das escolas.
- Parte 2: Fundamentos legais e articulação entre áreas de conhecimento; Aprendizagem, ensino e avaliação; Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem; Aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas U.E.
- Parte 3: Finalidades do ensino de Educação Física no Ensino Fundamental; Objetivos gerais de Educação Física para o Ensino Fundamental; Pressupostos norteadores da construção curricular de Educação Física (com subitem a perspectiva cultural do componente e sua relação com a linguagem); Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização.
- Parte 4: Quadros das expectativas de aprendizagem por ano;
- Parte 5: Orientações didáticas (com subitem: mapeamento; o desenvolvimento das atividades de ensino; o registro); A interdisciplinaridade; Organização das atividades de ensino; A avaliação; Projetos; Relatos de experiência.

A presente pesquisa se volta para o currículo da Educação Física, portanto, serão alvos de análises os capítulos 3, 4 e 5.

#### *3.1.4 Compreensão de Educação Física que fundamenta a proposta curricular e sujeito almejado*

A parte inicial da proposta faz uma breve análise das concepções de motricidade que subsidiaram a construção dos diferentes currículos que permearam e permeiam a história da Educação Física na escola, mostrando algumas implicações pedagógicas.

A Educação Física apresenta como objeto de estudo a motricidade humana. A proposta da SME/SP a compreende como forma de comunicação e expressão e a Educação Física na perspectiva cultural fundamenta-se nas Ciências Humanas para

tratar pedagogicamente de toda produção cultural manifestada pela motricidade sistematiza, a cultura corporal. Nessa visão, os seres humanos, por meio das manifestações corporais, socializam os seus modos de sentir, compreender e atuar no mundo.

A perspectiva aqui apresentada entende que é pelo movimento que os homens e mulheres expressam intencionalidades, comunicam e veiculam modos de ser, pensar e agir característicos e culturalmente impressos em seus corpos. (SÃO PAULO, 2007, p. 42)

O movimento é compreendido como uma forma de linguagem, que pode ser “mais facilmente traduzida pelo termo gesto” (NEIRA; NUNES, 2008, p. 228). Segundo os autores, o gesto é um movimento intencional significativo do ponto de vista sociocultural, pois se constrói na cultura em que cada sujeito se insere e permite a comunicação entre os seus membros. Um gesto “não é um simples deslocamento de um corpo no tempo e espaço, mas uma ação que resgata todo um passado de experiências de aprendizagem, como um futuro que abre um mundo de possibilidades” (PINTO; VAZ, 2009, p. 267).

Os Estudos Culturais ensinam que toda ação social comunica e expressa significados que irão variar de acordo com o contexto. No caso das práticas corporais, os grupos sociais os atribuirão de formas diferentes em conformidade com sua realidade, com sua cultura.

É pelas produções culturais, o que inclui as manifestações corporais, que os seres humanos se comunicam, criam, traduzem, incorporam os significados. É nesse sentido que Neira e Nunes (2007) consideram a gestualidade que configura a uma manifestação corporal como um texto a ser lido e interpretado.

Na proposta municipal, o corpo também é concebido como suporte textual<sup>55</sup> no qual “se inscrevem a história e trajetória dos homens e da cultura” (SÃO PAULO, 2007, p. 42). Na mesma direção, Soares (2001) aponta que o corpo expõem a história da sociedade em que o indivíduo está inserido. Ele “é sempre submetido a normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social” (SOARES, 2001, p.109). Ou seja, são inscritas no corpo, certas marcas que demonstram maneiras de ser e viver característicos.

---

<sup>55</sup> “Os textos são compreendidos como meios de comunicação com o mundo, constituintes e construtores de cultura” (NEIRA E NUNES, 2007, p. 6).

Nos corpos são incutidos e retirados elementos que são considerados por cada cultura desvios, excessos, falta. Os corpos são educados pela realidade que os rodeia. Por eles e suas gestualidades podemos compreender as dinâmicas que os submeteram a certas normas (SOARES, 2001), percebemos a presença de marcas visíveis que recordam sua trajetória, a materialidade da cultura.

Ao interpretar os textos corporais conseguimos reconhecer as condições de vida das pessoas, sua posição social (pelas posturas corporais mais eretas ou mais comedidas, pelos tratamentos de beleza), profissão (o bronzeado a partir de trabalhos ao ar livre ou em ambientes fechados), sentimentos (alegria, raiva, tristeza), reações fisiológicas (sede, fome, cansaço), bem como também papéis sociais, tal como a construção social do gênero (SÃO PAULO, 2007).

Contudo, há outro conjunto de signos específicos, como rituais, gestos e adereços, que não está disponível a todos os *leitores* indistintamente. Sua interpretação vai se restringir para aquelas pessoas que possuem certos elementos anteriores, obtidos no contato com esse patrimônio (SÃO PAULO, 2007).

A interpretação sobre determinado texto dependerá de quem está observando, se possui o mesmo repertório gestual não apresentará dificuldades para compreender. Cada atividade social cria e utiliza-se de um universo próprio de significados, a sua própria cultura. Há certas marcas corporais, signos específicos que não são tão visíveis, levando os membros de determinadas culturas a terem mais facilidade ou não para interpretá-los. Isso pode explicar preconceitos e estereotípias geradas em relação às produções de certos grupos sociais nas quais não se tem tanto contato com os seus significados. Por exemplo, danças como o funk ou dança de rua que muitas vezes são vistas com receios e os seus membros classificados como estranhos e perigosos. Daí a necessidade de buscar compreender os textos corporais a partir dos significados dos contextos daquelas práticas.

O gesto, como já exposto, é considerado uma forma de linguagem, é um signo corporal. O signo é a representação de algo, e “é por meio da representação que os homens e mulheres decodificam, interpretam, e conseguem atribuir sentido e operar com as coisas do mundo” (NEIRA; NUNES, 2007, p. 9).

O ato de representar está envolvido com os processos linguísticos. É nesse sentido que a identidade do signo só adquire valor pela oposição a outros signos, ou seja, está relacionado com a diferença. Neira e Nunes (2007) exemplificam com o signo *toque* do voleibol. Só é toque, porque não é manchete, saque, bloqueio.

A partir do momento que esse gesto é realizado de forma diferente do seu significante, gera uma reação de negação e ao mesmo tempo constata-se a tentativa de adequação ao padrão culturalmente aceito, a identidade do signo, que geralmente é afirmada frente ao maior poder de representação de certo grupo social.

Apoiados em Jacques Derrida, os autores expõem que o significado do signo não é uma essência, não está no significante, pois,

[...] depende da cadeia diferencial de significantes. Ao representar algo, o signo não o faz por correspondência a um significante, e sim, por meio de um significante diferente de outros. As representações que alguém possui de “corpo bonito” são dependentes de sua relação numa cadeia de significantes, que inclui, por exemplo, as representações dos corpos magros, gordos, flexíveis, atléticos etc. Tal construção simbólica baseada nas diferenças explica as representações positivas ou negativas elaboradas a respeito de qualquer pessoa, grupo social ou sobre suas formas de brincar, dançar, vestir-se, falar etc. (NEIRA; NUNES, 2007, p. 10)

Ou seja, o sujeito que lê certa prática corporal irá incluir ou excluir aquilo que pensa que se adequa ou não, conforme suas representações acessadas culturalmente. Nesse processo, de definição que cria efeitos de verdade sobre o que se refere, aquelas representações de grupos com maior poder simbólico terão suas consideradas como certas e verdadeiras em relação às demais.

Com o pressuposto de que o homem é culturalmente formado, de que a constituição do corpo perpassa por diferentes saberes e valores (SANT’ANNA, 2008), de que cada gesto é apropriado e construído de forma diferente entre os grupos sociais, é complicado estabelecer formas universais e corretas para se movimentar. Percebemos que o documento da SME/SP se aproxima dessa visão, explicitando que cada texto corporal possui uma especificidade, o que impossibilita mensurar, comparar a produção e as formas de cada grupo cultural. Em nome da diversidade de grupos presentes na sociedade são incoerentes ações didáticas que tentam fixar padrões de movimento a partir de um grupo hegemônico.

Diante das assertivas, identificamos que ler e interpretar nas aulas de Educação Física diz respeito à leitura e interpretação da gestualidade que caracteriza as práticas corporais, bem como as representações, explicações e sentimentos que os diferentes grupos lhes atribuem. Algo radicalmente diferente de contribuições que o componente possa oferecer para o desenvolvimento da motricidade para a escrita, como equivocadamente supõem alguns profissionais. Na concepção oficial, a Educação Física

pode contribuir para que os alunos compreendam seu repertório gestual e os diferentes significados, representações e códigos corporais pertencentes a diferentes culturas, levando em consideração o contexto em que são produzidos e recriados, como também as relações de poder explícitas e implícitas.

Outro aspecto identificado na parte 3 do documento da SME/SP é o objetivo de formar um sujeito que seja capaz de contextualizar as manifestações corporais tendo em vista sua participação na vida pública. Para tanto, observa-se uma preocupação com o estudo aprofundado das práticas corporais disponíveis e não disponíveis aos estudantes de forma articulada ao Projeto Pedagógico da escola, integrando o compromisso “com a socialização e a ampliação crítica do universo cultural dos alunos” (SÃO PAULO, 2007, p. 35). Tal pensamento está de acordo com o que Freire (2011) defende: o trabalho e ampliação crítica dos conhecimentos provenientes do contexto cultural dos estudantes.

Como forma de proporcionar condições para que os educandos se posicionem como sujeitos da transformação social, que promovam e lutem pela equidade social, aspecto destacado por Giroux (1992), constituindo-se como um espaço para a construção de uma sociedade mais democrática e justa, a Educação Física

[...] deve garantir ao educando o acesso ao patrimônio da cultura corporal historicamente acumulado por meio da experimentação das variadas formas com as quais ela se apresenta na sociedade, analisar os motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição privilegiada na sociedade, como também, refletir sobre os conhecimentos veiculados pelos meios de comunicação de massa e os saberes da motricidade humana reproduzidos pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados na escola. (SÃO PAULO, 2007, p. 35)

Percebemos no discurso oficial o olhar atento para uma formação que leve os estudantes reconhecerem a refletirem sobre as relações de poder que permeiam as práticas corporais. Assemelha-se à defesa que McLaren e Giroux da pedagogia da leitura crítica, que tem como uma das suas características “[...] tornar aquele que aprende ciente de como as relações de poder, as estruturas institucionais e os modelos de representação trabalham sobre e através da mente e do corpo de quem aprende”. (McLAREN; GIROUX, 2000, p. 44).

As preocupações formativas das *Orientações Curriculares de Educação Física* da SME/SP alinham-se, assim, aos Estudos Culturais e ao multiculturalismo crítico,

pelo olhar e análise sobre as relações de poder, pela defesa por um espaço em que sejam trabalhadas as diversas produções dos grupos sociais, pela valorização daqueles que historicamente tiveram seus saberes e conhecimentos marginalizados e pela noção de que existem outros espaços pedagógicos fora da escola que precisam ser analisados.

A proposta municipal preocupa-se em trazer para dentro da escola as diferentes vozes dos grupos culturais para que sejam analisadas. Em concordância com França (2011), essa perspectiva se diferencia de outros currículos de visão pluralista pela reflexão crítica das representações circulantes na esfera social.

[...] tenciona-se fazer ‘falar’ a voz de várias culturas no tempo e no espaço – da família, bairro, cidade, Estado, país, a internacional, infantil, juvenil, adulta, sulista, nortista, nordestina, urbana, rural, afro, indígena, imigrante e tantas outras que habitam a sociedade brasileira contemporânea, além de problematizar as relações de poder presentes nas questões de gênero, etnia, religião, classe, idade, consumo, local de moradia, tempo de escolarização, ocupação profissional etc. que, costumeiramente marcam as práticas corporais. (SÃO PAULO, 2007, p. 37).

Essas proposições demonstram que a Educação Física está atrelada às discussões contemporâneas sobre a importância de legitimar a diversidade cultural. Tal pretensão caminha para conquistar o reconhecimento entre os diferentes, de relações nas quais os estudantes possam pela mediação tomar decisões coletivas, contingenciais e construir algo juntos.

[A Educação Física] Deverá promover uma pedagogia cujo principal objetivo consista em considerar o contexto sociocultural da comunidade escolar, e, por conseguinte, as diferenças existentes entre os alunos para, a partir delas e dos saberes culturais construídos fora dos muros escolares, desenvolver condições de equidade. (SÃO PAULO, 2007, p. 36)

Percebemos que a referência ao termo equidade se distancia de uma pedagogia que defende o tratamento igual para com os desiguais para propor um tratamento equitativo por considerar as diferenças entre os estudantes e assim proporcionar condições de igualdade.

Cabe à Educação Física, segundo o documento curricular, proporcionar práticas pedagógicas

[...] que viabilizem tanto a prática das manifestações corporais presentes no universo cultural próximo e afastado dos alunos, quanto a reflexão crítica acerca das diversas formas de representação cultural veiculadas pelas brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas e danças e oferecer a cada aluno a oportunidade de posicionar-se enquanto produtor de cultura corporal. (SÃO PAULO, 2007, p. 36)

Reitera-se que a proposta defende uma pedagogia que possibilita aos estudantes uma leitura crítica sobre os modos que se definem os diferentes grupos sociais e o posicionamento dos educandos como produtores culturais, que os levem a reescrever as práticas corporais e a intervir na realidade, visando uma qualidade de vida coletiva e social.

Por fim, o currículo municipal apresenta uma pedagogia que se abre para a diversidade cultural, que tem a intenção de formar um sujeito que seja capaz de ler de maneira crítica o mundo, as representações referentes às práticas corporais e posicioná-los como pessoas capazes de reconstruir, de escrever a realidade e conduzir transformações por meio de relações mais justas e democráticas.

### *3.1.5 Objetivos gerais de Educação Física para o ensino fundamental*

As *Orientações Curriculares* apresentam um subitem com os objetivos gerais da Educação Física para o Ensino Fundamental. No presente trabalho, analisaram-se tais objetivos com intuito de apontar o sujeito almejado. Para uma melhor compreensão, foram construídos agrupamentos que se entrecruzam com base nos pressupostos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico.

#### *3.1.5.1 Objetivos que direcionam a formação de sujeitos sensíveis à diversidade cultural, que buscam a legitimação dos diferentes grupos e que posicionam os estudantes de forma solidária e aberta ao diálogo*

Um dos objetivos da perspectiva multicultural crítica é promover a valorização da diversidade cultural (CANEN; MOREIRA, 2001). Uma sociedade em que há variadas situações de desigualdade, discriminação e preconceitos em relação a muitos grupos historicamente oprimidos, requer que se busque a formação de sujeitos sensíveis a esses aspectos. Trata-se de reconhecer, legitimar os diferentes conhecimentos, saberes e construções dos diversos grupos culturais, reduzir preconceitos, estimular atitudes positivas em relação ao *diferente*. Para tanto, entende-se que também é importante a

capacidade de dialogar. O diálogo poderá levar à ampliação dos conhecimentos, possibilitar a construção coletiva e a negociação cultural, além de sensibilizar contra as formas opressivas que posicionam o outro.

*a) Objetivos voltados à valorização e legitimação dos diferentes grupos culturais*

- Reconhecer e legitimar como valiosas as características e qualidades dos representantes dos diversos grupos culturais expressas pelas manifestações da cultura corporal.
- Afirmar, tanto a si próprio e aos colegas, quanto aos sujeitos da sociedade mais ampla, como pertencentes a um dado grupo social, respeitando e valorizando a diversidade das suas formas de expressão corporal.
- Reconhecer e legitimar a diversidade da cultura corporal manifestada nas diferentes formas de expressão, compreendendo-a como patrimônio cultural da humanidade.
- Compreender as práticas da cultura corporal como forma legítima de expressão dos grupos sociais.
- Contemplar as manifestações da cultura corporal, atribuindo-lhes valor estético.
- Valorizar e compreender as manifestações da cultura corporal como movimento de resistência e luta pelo reconhecimento da equidade social.

*b) Objetivos que apontam para a formação para o diálogo, para relações solidárias.*

- Participar das atividades propostas, resolvendo conflitos por meio do diálogo, respeitando as diferenças individuais e fomentando valores que privilegiem a participação colaborativa e a solidariedade.
- Adotar atitudes de solidariedade e cooperação durante as vivências corporais, estabelecendo relações equilibradas com os outros, sem discriminá-los por características pessoais, físicas, sexuais, étnicas ou sociais.
- Compreender a necessidade e a importância dos acordos coletivos para a concretização das práticas corporais, bem como o atendimento ao acervo de conhecimentos historicamente acumulados.
- Incentivar a manifestação de opiniões e ideias divergentes sobre os conhecimentos alusivos às práticas corporais, reconhecendo o diálogo como instrumento para a construção de sociedades democráticas.

*3.1.5.2 Objetivos que possibilitam aos estudantes ampliar suas estratégias de comunicação e os levam a compreender e perceber as manifestações corporais como forma de expressão tanto de sua identidade como dos grupos culturais*

Levar os estudantes a compreender a própria constituição identitária, bem como a dos outros, possibilita o contato com as diferenças e a noção de que as identidades são híbridas, o que questiona a pretensão de superioridade entre os grupos culturais (CANEN; OLIVEIRA, 2002). Podem-se gerar relações sociais mais abertas ao outro e à justiça social.

- Ampliar e aprimorar estratégias de comunicação gestual.
- Perceber nas manifestações corporais a expressão da própria individualidade e a dos sujeitos que compõem os diversos grupos culturais constituintes da sociedade.
- Ampliar a percepção sobre si e sobre o outro, possibilitando uma gestualidade mais autônoma, solidária e coletiva.
- Compreender que o modo de participação nas vivências corporais reflete a identidade cultural de um grupo.
- Perceber a si, ao outro e ao mundo que o rodeia por meio da expressão, do intercâmbio e da manifestação de suas preferências e dos colegas, participando da construção da sua identidade corporal e do grupo-classe.

*3.1.5.3 Objetivos que direcionam para uma formação crítica*

Uma das pretensões da escola é formar sujeitos críticos que saibam refletir, analisar e se posicionar diante das situações que os rodeiam. Para tanto, é importante que os estudantes relacionem as práticas culturais corporais com seus aspectos sociais, históricos e políticos. Precisam entender que as relações sociais estão envolvidas por questões de poder que constroem os grupos e sujeitos de certa maneira na teia social. Assim, pode-se caminhar para que os estudantes reflitam e analisem as posições que assumem e como os diferentes grupos sociais são construídos na luta simbólica, posicionando-se criticamente.

*a) Objetivos que visam a levar os estudantes, além de uma visão restrita ao aspecto motor das práticas corporais, à sua compreensão relacionada aos aspectos históricos, políticos e sociais que as permeiam*

Como McLaren e Giroux (2000) apontam, os estudantes devem aprender que os textos culturais são socialmente produzidos, o que significa que sofreram e podem sofrer modificações durante a história.

- Compreender a cultura corporal enquanto manifestação histórica, social e política de um determinado grupo.
- Relacionar as transformações históricas e sociais com as imagens construídas a respeito do corpo, entendendo-as como processo de construção cultural passíveis de reconstrução por todos os atores sociais.
- Promover a discussão e reflexão dos aspectos que envolvem a produção de conhecimentos sobre a cultura corporal e a sua relação com o mundo numa abordagem colaborativa e investigativa.

*b) Objetivos que se voltam para formar estudantes capazes de analisar as implicações, criticar e se posicionar diante dos processos discursivos que permeiam as práticas corporais nas diversas instâncias da sociedade*

As *Orientações Curriculares* de Educação Física da SME/SP tencionam que os estudantes sejam capazes de identificar etnocentrismos e visões estereotipadas (CANEN; MOREIRA, 2001), o que possibilita compreender a estrutura social que muitas vezes os oprime e os processos de construção das identidades culturais. Assim, espera-se uma formação de sujeitos capazes de identificar e desafiar a maneira em que funcionam.

- Analisar, interpretar e criticar os padrões de estética e consumo veiculados pela mídia, compreendendo o sentido de sua produção e correlacionando-os à sua experiência pessoal e reconhecendo sua influência na formação de identidades.
- Identificar e adotar uma postura crítica frente às práticas discursivas acerca da cultura corporal que circulam na sociedade e que regulam comportamentos.
- Argumentar de forma coerente acerca da imagem do corpo enquanto símbolo da sociedade contemporânea, reconhecendo as intenções que subjazem as concepções hegemônicas.
- Articular conhecimentos adquiridos com as formas pelas quais a indústria cultural cria produtos comerciais a partir das manifestações adotando postura crítica quanto às suas formas de veiculação às distintas camadas sociais.

- Potencializar a capacidade de leitura crítica acerca das construções estereotipadas das práticas corporais.
- Interessar-se pela pesquisa como forma de aprofundar a leitura da gestualidade, envolvendo o levantamento de questões acerca das temáticas corporais e a busca pelas fontes de informação necessárias.

*3.1.5.4 Objetivos que posicionam os estudantes como produtores culturais, que constroem e ressignificam as práticas corporais. Que simplesmente não aceitam os ditames hegemônicos, mas criam e recriam suas práticas.*

- Compreender, criar e adaptar tanto a forma quanto o conteúdo das manifestações da cultura corporal, recorrendo ao pré-requisito de participação equitativa de todos os componentes do grupo classe e/ou escola.
- Planejar e sistematizar práticas corporais preservando seu sentido lúdico, adaptando-as conforme as necessidades do grupo.
- Construir conhecimentos sobre a cultura corporal de forma colaborativa a partir do tratamento e discussão das informações obtidas.

*3.1.5.5 Objetivos que direcionam para a formação de um sujeito agente da transformação social*

Seguindo as prerrogativas do currículo cultural, os estudantes devem ser preparados para participar e lutar por esferas públicas e democráticas (GIROUX, 1992; McLAREN, 2000), visando a substituição dos arranjos sociais por outros mais justos, menos opressivos e desiguais. Para tanto, podem se envolver em ações de acordo com suas possibilidades, tanto nas relações e aspectos da própria sala de aula até nas que se referem à comunidade. De acordo com Canen e Moreira (2001), um dos propósitos de uma perspectiva multicultural crítica é preparar os estudantes para o trabalho coletivo em prol da justiça social.

- Promover campanhas embasadas nos conhecimentos adquiridos, capacitando e envolvendo a comunidade próxima com vistas à transformação social.
- Elaborar hipóteses acerca da apropriação das manifestações da cultura corporal por parte de grupos corporativos e políticos, propondo ações sociais esclarecedoras.

- Validar as aulas de Educação Física, bem como a escola, como espaço de participação coletiva, visando à produção cultural e a transformação social.

#### *3.1.5.6 O sujeito projetado a partir da análise dos objetivos da Educação Física*

Com base na análise, identificamos que os objetivos da Educação Física da proposta curricular indicam a pretensão na formação de um sujeito sensível a diversidade cultural, que valoriza e legitima os diferentes grupos, para relações solidárias e abertas ao diálogo, reconhecendo-o como instrumento para a construção de sociedades democráticas. Essa proposta curricular tenciona ampliar as estratégias de comunicação e expressão dos indivíduos, de levar os estudantes a reconhecer aspectos da constituição identitária tanto do seu próprio grupo cultural como de outros.

Identificamos objetivos que apontam para a formação de um sujeito crítico, capaz de refletir, analisar e se posicionar sobre as várias situações e discursos que envolvem as práticas corporais em diversas instâncias da sociedade, que tem uma postura investigativa, buscando novas fontes de informação para ampliar os conhecimentos. Percebemos a intenção na formação de sujeitos que possam construir e adaptar as práticas corporais ao contexto, como também transformar a realidade social, os conflitos gerados pelas relações desiguais de poder.

Os aspectos levantados são relevantes para a formação de um sujeito que se insere em um contexto multicultural, globalizado e desigual, um sujeito que se posicione de maneira crítica e desafie situações e discursos que mantêm o *status quo*, as situações de desigualdade e opressão e que busque alternativas mais democráticas e justas.

#### *3.1.6 Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização*

O documento oficial relaciona expectativas de aprendizagem para orientar o trabalho pedagógico<sup>56</sup>. Para garantir o desenvolvimento de um projeto que traga para o currículo as diversas produções da cultura corporal, com seu devido estudo envolvendo a reflexão sobre os problemas sociais, o contínuo processo de construção e as formas como são representadas pelos diferentes grupos, o documento da SME apresenta três critérios para seleção e organização do trabalho docente.

---

<sup>56</sup> Posteriormente discutidas.

O primeiro critério é a distribuição equilibrada das temáticas de estudo tendo como referência o grupo social de origem. Este critério “visa prestigiar, pela valorização do seu patrimônio cultural corporal, a pluralidade dos grupos presentes na escola e na sociedade” (SÃO PAULO, 2007, p. 45).

Não há qualquer tipo de distinção entre as práticas corporais, valorizam-se as suas diversas produções e maneiras de praticar, busca-se o equilíbrio do estudo ora, por exemplo, trabalhando com aquelas práticas tradicionalmente masculinas ora com as femininas, com uma disposição equilibrada entre aquelas que requerem valências físicas diferentes, com vivências praticadas com as mãos e outras com os pés, aquelas mais próximas e mais distantes dos estudantes, provenientes de grupos hegemônicos e aquelas pertencentes a outros grupos sociais (SÃO PAULO, 2007).

Essa atenção valorizando à pluralidade de construções e grupos equilibrando as temáticas de ensino se aproxima do conceito de justiça curricular. A justiça curricular age no sentido de efetivar a justiça social na prática pedagógica. (NEIRA; NUNES, 2009). Connell (1995) alerta que não basta para um currículo democrático que segue o critério da justiça social, universalizar o acesso ao ensino, mas sim questionar a educação que está sendo proporcionada aos estudantes, os mecanismos de controle social como também a consolidação da diferença.

Um dos conceitos-chave nas discussões dos filósofos sobre justiça distributiva é o de que as políticas justas são aquelas que beneficiam as pessoas em situação de menor vantagem. Esse princípio também se aplica à análise de relações sociais de opressão e dominação. A exigência de justiça implica assumir o ponto de vista dos oprimidos e dos dominados, não o ponto de vista dos poderosos. (CONNELL, 1995, p. 28)

O autor defende um currículo contra-hegemônico, que seja construído e abra espaço para materializar os interesses e perspectivas dos grupos em desvantagem social. O que requer que se abarquem as desigualdades geradas pelas questões de classe, gênero, etnia e religião.

Um currículo baseado na justiça curricular, como proposto por Neira e Nunes (2009) atenta-se para o modo que certos conhecimentos, identidades, e discursos relacionados as práticas corporais são privilegiados e outros desqualificados, buscando a transformação dessas situações. Afasta-se de uma construção referenciada por um único ponto de vista e dominante. Nesse sentido, ao olhar para a Educação Física por meio de

uma distribuição equilibrada das variadas práticas corporais a partir do grupo social de origem, as *Orientações Curriculares* pretendem romper com a exclusividade de valores que tanto hierarquizam como discriminam os grupos em desvantagem nas relações de poder. Com isso, valoriza-se o patrimônio cultural tradicionalmente excluído do currículo (NEIRA E NUNES, 2009).

Em consonância com França (2011), identificamos que há também a aproximação da proposta da SME à crítica pós-colonialista. Segundo Silva (2011), a teoria pós-colonialista busca analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações, as formas de imperialismo econômico e cultural, ou seja, as atuais relações de dominação no momento chamado pós-colonial. O autor aponta que tal perspectiva, junto a outras teorizações e críticas de outros movimentos sociais, reivindica a inclusão das formas culturais que são marginalizadas pela cultura europeia dominante. Como também questiona as narrativas sobre nacionalidade e *raça* que constroem o Ocidente como parâmetro e desqualificam os outros grupos.

As representações e discursos contidos no currículo privilegiam a cultura e visões dos grupos raciais e étnicos dominantes. Reivindica-se, no âmbito educacional, um currículo que seja descolonizado (SILVA, 1996). Neira e Nunes (2009) assinalam que na trajetória da Educação Física percebe-se o esforço em legitimar os valores da cultura euro-estadunidense por meio da apresentação e afirmação dos seus saberes como únicos e universais. Há uma séria amnésia com relação às práticas africanas e indígenas que compõem grande parcela da população brasileira.

De acordo com os autores, a descolonização do currículo justamente transforma em objetos de estudo as manifestações de grupos subalternizados. Além disso, tencionam os alunos a perceberem como as narrativas hegemônicas narram e constroem o outro colonizado e o silenciam.

Um currículo descolonizado destaca não só os conhecimentos e as práticas sociais dos grupos dominados, em especial, indígenas, negros e povos da América Latina, como também suas histórias de luta. Valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas de todos os povos sejam efetivadas com base na própria cultura, de forma a relatar suas condições de opressão, resistência e superação. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 267)

Esses dois critérios, justiça curricular e descolonização do currículo, articulados possibilitam aquilo que a proposta curricular expõe, trazer com a mesma dignidade

aquelas práticas euro-estadunidenses, brancas, masculinas e oriundas da elite econômica (como o futebol, handebol, basquetebol), e aquelas pertencentes a outros povos e segmentos sociais (como peteca, skate, street ball, capoeira, jogos de cartas ou eletrônicos, brincadeiras populares, etc.).

Juntos, fazem contestar as formas de currículo que reforçam a visão hegemônica, que se voltam para a conformação social. Busca-se subverter, desconstruir e colocar em disputa as representações de gênero, raça, classe, nação, em circulação na sociedade.

O documento curricular da SME apresenta outro critério que é o cuidado para não homogeneizar ou uniformizar a diversidade cultural apresentada pelos alunos. Postura que se assemelha à de Stoer e Cortesão (1999 *apud* Candau, 2008), quando estes defendem que se evite o daltonismo cultural. De acordo com os autores, uma postura daltônica é aquela que desconsidera o “arco-íris de culturas”<sup>57</sup> presente no ambiente escolar, ou seja, a não identificação do gradiente de cores presentes na escola e na sociedade. Para o professor, os estudantes são vistos como idênticos, apresentam saberes e necessidades similares, o que exima a diferenciação tanto do currículo como da prática pedagógica na sala de aula (MOREIRA, 2002).

O daltonismo cultural contribui com o caráter monocultural da escola o que tem implicações muito negativas na prática educativa, principalmente em relação àqueles alunos com um contexto de origem diferentes daqueles valorizados pela sociedade e pela escola (CANDAU, 2008). O documento curricular da SME aponta que ao se amparar em uma ideia distorcida de igualdade, muitas vezes a prática pedagógica tem a propensão de tratar todos da mesma forma. Exemplifica que com o desenvolvimento de aulas baseadas nos mesmos procedimentos realizados em escolinhas de esportes, clubes e academias privilegiam-se os estudantes que têm acesso anterior a essas práticas, restando aos demais estudantes a sua adaptação para conseguirem participar, o que decorre sua exclusão e transformação em diferentes.

Candau destaca algumas possíveis implicações, para os estudantes, de um trabalho que não enxergue as culturas escolares:

A excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que favorece o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de

---

<sup>57</sup> Os autores se utilizam da expressão “arco-íris de cultura”, de Boaventura Sousa Santos (STOER; CORTESÃO *apud* CANDAU, 2008, p.27).

desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola.  
(CANDAUI, 2008, p. 27)

Para evitar a postura daltônica e suas consequências, o documento curricular da SME propõe que o professor, após a vivência corporal, promova um debate coletivo visando reconhecer as leituras, interpretações dos alunos, discutir os vários posicionamentos, trazer novos conhecimentos e reconstruí-los corporalmente. Assim, colocar os alunos como sujeitos da transformação realizando as modificações necessárias para adequar as características do grupo e suas necessidades.

Por fim, o último critério implica uma séria análise sócio-histórica e política das práticas corporais tematizadas. Pretende-se a compreensão e posicionamento crítico dos alunos em relação às suas próprias experiências corporais, aos conhecimentos sobre a prática corporal. Espera que com atividades de ensino possa superar a “alienação provocada pela veiculação de informações distorcidas pela mídia e reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis e socialmente valorizados ou marginalizados” (SÃO PAULO, 2007, p. 47)

Esse critério está de acordo com a estratégia multiculturalmente orientada denominada ancoragem social dos conhecimentos (MOREIRA; CANDAUI, 2003; CANEN; OLIVEIRA, 2002; MOREIRA, 2002). Trata-se de evidenciar como se construiu historicamente um determinado conhecimento, como as raízes históricas e culturais são ignoradas e certos conhecimentos da cultura dominante são colocados como universais (MOREIRA; CANDAUI, 2003). Envolve a análise de como posturas preconceituosas cristalizaram-se no currículo, além de abarcar o constante questionamento dos discursos (MOREIRA, 2002). Nessa mesma direção, Moreira e Candau (2003, p. 162) apontam que com essa estratégia,

[...] pode-se acentuar a necessidade de se explicitar, também, como um dado conhecimento relaciona-se com os eventos e as experiências dos (as) estudantes e do mundo concreto, enfatizando-se ainda, na discussão, quem lucra e quem perde com as formas de emprego do conhecimento.

Ao olhar para as aulas de Educação Física tal encaminhamento possibilita aos estudantes a análise do contexto social, histórico e político das práticas corporais, a desconstrução de certas representações, ou seja, um estudo que levem os estudantes a um posicionamento crítico. Segundo Neira (2011), os professores movidos pelas

necessidades de lastrear os conhecimentos trabalhados, desenvolvem aquilo que se chama de uma genealogia arqueológica<sup>58</sup>. O trabalho com a genealogia arqueológica busca um tratamento profundo das temáticas, para não incorrer no risco de uma abordagem superficial das práticas corporais, reforçando estereótipos e gerando mais preconceitos.

Conforme os conhecimentos são trabalhados e organizados, trazem certas consequências sociais e identitárias, seja para reafirmar posturas e identidades hegemônicas, seja para produzir transformações e valorizar a pluralidade cultural. Identificamos, portanto, que esses critérios expostos nas *Orientações Curriculares* estão de acordo com uma perspectiva multiculturalmente orientada, que permite que as diferentes vozes no currículo sejam ouvidas e legitimadas. Tratam-se de critérios para selecionar as expectativas de aprendizagem que viabilizam o posicionamento crítico ao incorporar aspectos e referências de diferentes grupos e universos culturais, que caminham para hibridização discursiva.

### 3.1.7 Expectativas de Aprendizagem

A parte 4 do documento apresenta um quadro com as expectativas de aprendizagem. As *Orientações Curriculares* não expõem uma definição sobre o termo. Compreendemos que está relacionado com o que se espera que seja desenvolvido no processo de ensino. Do ponto de vista semântico, as expectativas de aprendizagem, como Barretto (2012) aponta, têm referência nos objetivos de ensino, apresentam uma intencionalidade para a ação educativa.

Françoso (2011) critica as expectativas de aprendizagem argumentando que o termo de certa forma se distancia de uma organização curricular baseada no multiculturalismo crítico e nos Estudos Culturais. “Se o currículo multicultural crítico se pauta na diferença, valorizando as distintas experiências dos/as estudantes, como aguardar que todos/as alcancem as aprendizagens pré-estabelecidas pelo currículo oficial?” (FRANÇOSO, 2011, p. 84).

---

<sup>58</sup> “Método que fornece aos envolvidos a possibilidade análise dos contextos de pensamento e do conjunto de verdades que validam ou negam as manifestações culturais. O filósofo alemão Nietzsche referia-se à genealogia como sua forma de estudo: analisar a evolução dos conceitos morais, suas origens e os modos como eles evoluíram. A arqueologia é o termo utilizado por Foucault (1981) na obra *As palavras e as coisas*. Nela, o autor desenvolve um método próprio de investigação e análise exaustiva dos documentos de época que procuram as regras do pensamento e as suas limitações. Para o filósofo francês, cada momento histórico produz o seu conjunto de verdades e falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais”. (NEIRA, 2011a, p. 96)

Nessa direção, a análise do documento demonstrou expectativas que vão indicar e estabelecer os conteúdos a serem trabalhados com todos os discentes indistintamente. Para exemplificar, apontamos duas que expressam bem essa afirmação.

EF 49 - Compreender o significado da dor e da fadiga muscular, reconhecendo as alternativas para superação dessas ocorrências nas situações práticas de aula.

EF 63 - Demonstrar controle corporal na execução de movimentos combinados, realizando-os progressivamente de forma adequada, com segurança, equilíbrio, harmonia, estéticas e economia do esforço.

Percebemos nos exemplos que os conteúdos a serem desenvolvidos com os estudantes estão bem definidos pelas expectativas. No entanto, identificamos também na análise expectativas que se apresentam de forma mais ampla e aberta:

EF35 - Elaborar formas de registro a partir das vivências.

EF 62 - Relatar o conhecimento construído a respeito das ginásticas.

Entendemos que a forma em que essas expectativas são apresentadas se aproximam mais do campo teórico que subsidia o documento curricular. Os Estudos Culturais e multiculturalismo crítico questionam a determinação do conteúdo a ser desenvolvido independente de quem se beneficia com ele. Assim, objetivos mais amplos apresentam mais abertura para o diálogo<sup>59</sup> e seleção de conteúdos que dialoguem com cada contexto escolar<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> Nessa direção, Neira e Nunes (2009) trazem as contribuições de Doll (1997) para pensar o currículo pós-crítico. Destacam a noção de um currículo em termos de processo, de desenvolvimento, diálogo, investigação e transformação. A partir do autor, se apoiam na compreensão de um currículo constituído por relações complexas, apresentando variados elementos e relações internas. Assim, devido as múltiplas relações envolvidas (pessoas, recursos, conhecimentos) torna-se impossível prever todas as condições do fenômeno de forma a garantir o percurso da aprendizagem. Propõe-se, assim, um currículo aberto, estabelecido em termos amplos, escrito com base na ação e interação dos seus participantes. Para pensar um currículo pós-crítico, Doll traz o conceito de auto-organização. Um sistema se auto-organiza quando há uma perturbação e precisa se restabelecer para continuar funcionando. No entanto, essa perturbação, diferente das perspectivas psicológicas cognitivistas, não leva necessariamente ao caminho objetivado, devido a imprevisibilidade dos fenômenos. Nesse sentido, perante a riqueza de possibilidades que se estabelecem nas relações vivenciadas pelos participantes do processo educativo "Doll propõe que objetivos, planos e propósitos do currículo sejam escritos de modo bem geral, antes do início de sua implantação, dada a dinâmica de auto-organização do sistema complexo (aula, alunos, materiais ...), para que, posteriormente, os caminhos se enriqueçam de infinitas maneiras." (NEIRA; NUNES, 2009, p. 230).

<sup>60</sup> Como será discutido posteriormente, na perspectiva cultural os conteúdos emergem da problematização dos temas da cultura corporal, desenvolvidos e definidos de acordo com as necessidades que emergem em cada realidade.

Outro distanciamento identificado na análise das *Orientações Curriculares* e que vai ao encontro da crítica anteriormente realizada é que apesar do documento apontar que a eleição das expectativas tomará como referência os objetivos da Educação Física, os pressupostos e critérios da disciplina e as características da comunidade escolar expressas no Projeto Pedagógico (SÃO PAULO, 2007) há um direcionamento para que os docentes escolham apenas aquelas expectativas apresentadas na proposta oficial. Não encontramos qualquer indicação para a criação de outras que possam melhor atender à realidade de cada grupo escolar.

No documento analisado, as expectativas de aprendizagem estão divididas de acordo com os anos de escolarização, iniciando-se com o quarto ano do ciclo I até o quarto do ciclo II do Ensino Fundamental e estão relacionadas às práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes). Elas estão numeradas sequencialmente, mas não há qualquer menção no documento que se pretenda hierarquizá-las ou, então, relacioná-las a um trabalho que as desenvolva em sequência linear, trata-se de uma questão de organização.

No entanto, entendemos que a numeração e a maneira em que é exposta dirige a forma de pensamento, conduzindo a certas leituras, o que não contribui para o seu entendimento e organização. Uma leitura inicial e superficial do documento<sup>61</sup> pode gerar interpretações equivocadas sobre o trabalho e a necessidade de planejar atividades de ensino para o alcance de todas e em sequência. Um dos professores entrevistados expõe sua impressão inicial em relação ao documento.

Quando você pega aquele caderno de orientações e fala e agora? (risos) Você fica enloquecida. (...) Aquilo lá é só para saber que tem um leque de coisas, tem diversos caminhos que você pode seguir, você não precisa passar por todos eles, até porque não vai dar. (PROFESSOR 7)

É perceptível que o primeiro contato com o documento *impressionou* o docente pela quantidade de expectativas de aprendizagem e a suposta necessidade de ter que trabalhar com todas elas, corroborando nossa compreensão que a maneira em que estão organizadas não facilita a compreensão do processo de escolha<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> Nos referimos a uma leitura superficial, pois o documento expõe que a seleção deve se pautar no Projeto Pedagógico de cada escola, o que indica que não é necessário que as expectativas sejam escolhidas de acordo com a sequência em que são apresentadas.

<sup>62</sup> Inferimos que os momentos de formação contínua podem ter contribuído também para explicitar tais intenções.

Outro distanciamento em relação à fundamentação teórica se refere à divisão das expectativas de ensino por ano/série, crítica também realizada por França (2011). Um currículo referenciado nos Estudos Culturais é contrário à fragmentação do conhecimento, compreender a complexidade da realidade não é algo simples, por isso o questionamento das próprias divisões realizadas pelas disciplinas acadêmicas, no caso, a divisão realizada por ano e série.

Os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico trazem a importância de um trabalho baseado no contexto, o que leva a questionar a divisão por ano/série, a limitação da seleção das expectativas presentes no que se refere àquelas expostas no documento curricular e, até mesmo, a forma em que algumas se apresentam especificando certos conteúdos.

Contudo, percebemos, que uma das maneiras de resistir à divisão em série/ano foi justamente elaborar expectativas que praticamente se repetem durante os anos. Para exemplificar a pouca modificação das expectativas de aprendizagem entre os anos escolares (4º e 5º ano do ciclo I e 1º, 2º e 3º ano do ciclo II) apresentamos no quadro abaixo aquelas referentes à manifestação corporal *lutas*.

**Quadro 3 – Expectativas de aprendizagem – semelhança entre os diferentes anos escolares.**

<b>Ano</b>	<b>Expectativa</b>
4º ano do ciclo I	EF 25 Identificar, demonstrar e explicar as modalidades de luta (brincadeiras, jogos, artes marciais) presentes na comunidade.
5º ano do ciclo I	EF 30 Identificar e explicar as modalidades de luta e artes marciais presentes na comunidade.
1º ano do ciclo II	EF 37 Conhecer, vivenciar diversas formas de luta e artes marciais construídas sócio-historicamente.
2º ano do ciclo II	EF 40 Conhecer e vivenciar diversas formas de luta construídas sócio-historicamente.
3º ano do ciclo II	EF 38 Conhecer, por meio das vivências e diversas situações didáticas diversas formas de luta construídas sócio-historicamente.
4º ano do ciclo II	EF 36 Conhecer diversas formas de luta construídas sócio-historicamente, reconhecendo suas diferenças técnicas, por meio de vivências e outras situações didáticas.

Podemos perceber também, nesse exemplo que a proposta da SME/SP se afasta de visões curriculares que entendem que certas manifestações devem ser trabalhadas nos primeiros anos de escolarização e outras devem ser destinadas a outras faixas etárias. Afastando-se da lógica desenvolvimentista<sup>63</sup>, não há qualquer menção sobre a necessidade de se trabalhar com brincadeiras nos primeiros anos<sup>64</sup>, especificação dos jogos pré-desportivos no início do fundamental II, ou, então, a delimitação do estudo dos esportes nos anos finais. A manifestação corporal brincadeira se apresenta como possibilidade de estudo em todos os anos e o mesmo ocorre com as demais manifestações. Percebe-se sua aproximação a uma outra concepção de currículo, divergindo daqueles que dividem as práticas corporais por faixas etárias e teoricamente pelas capacidades dos estudantes em realizá-las.

Ao analisar as expectativas de ensino estas não se voltam para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ou, então, para auxiliar na aprendizagem de outras disciplinas. No geral, os objetivos se voltam para a vivência e leitura dos significados produzidos e veiculados pelas manifestações corporais. Pode-se dizer que as manifestações corporais neste documento curricular como na perspectiva cultural de Educação Física, são entendidas como jogos, no sentido utilizado por Huizinga (1971). De acordo com o autor, o jogo apresenta como uma de suas características o aspecto lúdico, tratá-lo de forma funcionalista em que este elemento é pensado, por exemplo, para desenvolver habilidades motoras, como Neira e Nunes (2008) alertam, descaracterizaria o componente lúdico. Distancia-se, assim, dos significados e sentidos culturalmente construídos que envolvem as práticas corporais.

Para melhor compreensão de mais alguns aspectos relacionados às expectativas de aprendizagem, aquelas referentes à manifestação corporal dança do primeiro ano do ciclo II foram agrupadas e discutidas, reforçando que muitas delas se entrecruzam.

*a) Expectativas de aprendizagem que visam posicionar e constituir sujeitos capazes de ler e interpretar as práticas corporais*

---

<sup>63</sup> Lógica que pauta a seleção de objetivos e conteúdos a partir do desenvolvimento e crescimento dos estudantes.

<sup>64</sup> Como exposto anteriormente o documento apresenta expectativas de aprendizagem para os 3º e 4º anos do ciclo I.

EF 19 – Identificar por meio das vivências e demais ações didáticas as principais características das danças presentes no universo cultural próximo, bem como aquelas pertencentes aos demais grupos sociais.

EF 21 – Diferenciar por meio das vivências as múltiplas possibilidades do corpo na dança: impulsionar, flexionar, contrair, elevar, alongar e relaxar, entre outras.

EF 22 – Interpretar textos pertencentes às diversas esferas literárias concernentes à manifestação corporal dança, a fim de aprofundar o conhecimento adquirido nas diversas vivências.

EF 24 – Interpretar e vivenciar a gestualidade e expressão das danças presentes na localidade atribuindo significados.

*b) Expectativas que se voltam para a vivência e estudo da diversidade de construções e modalidades das manifestações corporais*

Trata-se de um trabalho que não só envolve aquelas tradicionalmente e hegemonicamente aceitas, mas inclui as provenientes de grupos subjugados e que pretendam a formação de uma postura sensível à diversidade cultural, respeitosa, solidária e de valorização tanto da cultura local como a do outro.

EF 20 – Reconhecer e vivenciar a pluralidade musical e a diversidade de manifestações da dança presentes na comunidade.

EF 30 – Manifestar respeito por meio de formas variadas de relato e participação para com as características das danças do próprio grupo cultural, bem como seus participantes, reconhecendo suas formas (vestuários, ritmos, gestos etc.) e origens como características identitária do grupo.

EF 31 – Demonstrar nas diversas situações didáticas atitudes de lealdade, dignidade, solidariedade, cooperação e respeito à diversidade do grupo, visando solucionar conflitos por meio do diálogo sobre as manifestações culturais da dança.

EF 32 – Cultivar e manifestar valor por meio de relato e vivências para com a cultura rítmica local ampliando seu conhecimento no tocante às danças pertencentes à cultura popular, contribuindo para a sua preservação e desenvolvimento.

EF 33 – Comparar e vivenciar as diferentes manifestações da dança na localidade, a partir das experiências do grupo e de seus familiares, compreendendo a diversidade

cultural como forma de expressão de um povo, buscando despertar sua identidade social.

EF 38 – Por meio de relatos e vivências respeitosas, demonstrar apreço pelas danças vivenciadas no decorrer do período letivo.

*c) Expectativas que se apresentam de forma que os estudantes percebam as práticas corporais como manifestação de um povo, culturalmente construídas, relacionando-as aos aspectos do contexto de produção*

EF 34 – Mediante as vivências e situações didáticas, relacionar as manifestações culturais da dança ao contexto em que são produzidas e reproduzidas (comunidades, contextos sociais, históricos e político).

*d) Expectativas que visam formar um sujeito que seja capaz de escrever, construir e ressignificar as práticas corporais (individualmente e coletivamente), em conformidade com as necessidades do grupo, que as escrevam de acordo com o seu contexto*

EF 26 – Vivenciar processos de criação e improvisação de danças.

EF 27– Em função das diversas vivências, produzir pequenos textos pertencentes às diversas esferas literárias acerca da manifestação corporal dança, a fim de divulgar opinião pessoal e relatar os conhecimentos adquiridos.

EF 28- Elaborar formas de registro acerca das vivências corporais das danças locais (desenho, escrita, fotografia, relato oral).

EF 29- Elaborar e participar de pequenas coreografias a partir das manifestações de dança pertencentes ao seu grupo cultural.

EF35 – Elaborar de forma coletiva e participar respeitosamente de eventos que tematizem as danças pertencentes aos grupos que compõem a comunidade escolar.

As expectativas de aprendizagem apontam para a formação de um sujeito que seja capaz de ler, interpretar e escrever as práticas corporais. Corroboram algumas constatações realizadas nos objetivos da Educação Física na pretensão de formar um sujeito sensível à diversidade cultural, solidário, que valoriza e legitima os diferentes grupos culturais, como também um sujeito crítico que compreenda melhor o contexto de produção das práticas corporais.

### 3.1.8 Orientações Didáticas

Nesta parte do documento curricular são apresentadas algumas questões de natureza didática para o desenvolvimento da prática pedagógica na perspectiva cultural da Educação Física. São eles:

O mapeamento dos conhecimentos referentes à cultura corporal presente na comunidade, aspecto importante para avaliação diagnóstica do grupo; o desenvolvimento das atividades de ensino que promoverão pela prática e leitura da gestualidade manifesta; a análise/interpretação dos aspectos da linguagem corporal presentes na manifestação estudada; a resignificação/produção de novas possibilidades de vivência; a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos sobre a prática corporal; a relação desses conhecimentos com o capital dos alunos visando à construção de um posicionamento crítico e o registro das ações, descobertas, informações etc., material fundamental para a avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido. (SÃO PAULO, 2007, p. 66)

A leitura do documento constatou que as orientações didáticas e as expectativas de aprendizagem apresentam relações em suas proposições. Como ilustração, segue a análise das expectativas de aprendizagem da manifestação corporal ginástica do primeiro ano do ciclo II e sua correlação com as orientações didáticas. Observam-se as seguintes proposições: valorização do patrimônio da comunidade, leitura e interpretação, vivência, resignificação, produção, aprofundamento, ampliação e registro.

**Quadro 4 - Expectativas de aprendizagem da manifestação corporal ginástica, do primeiro ano do ciclo II**

Proposições didáticas	Expectativa
Valorização do Patrimônio da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EF 45 Reconhecer as práticas de ginásticas existentes no cotidiano próximo, identificando nas situações de práticas propostas suas características principais.</li> </ul>
Leitura e Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EF 46 Diferenciar, por meio de vivências, os tipos e características das diferentes modalidades ginásticas.</li> <li>• EF 47 Perceber e valorizar, por meio das vivências, a diversidade existente com referência às práticas de exercícios físicos.</li> <li>• EF 48 Interpretar e produzir diferentes textos pertencente às diversas esferas literárias com vista à manifestação corporal ginástica a fim de aprofundar o conhecimento a respeito da temática.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EF 49 Reconhecer os diferentes hábitos posturais empregados nas atividades cotidianas, identificando a participação diferenciada dos segmentos corporais.</li> </ul>
Vivência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EF 53 Experimentar as múltiplas possibilidades do corpo na ginástica: flexionar, contrair, estender, aduzir, abduzir, alongar, relaxar entre outras.</li> <li>• EF 54 Participar de breves sessões práticas das diversas modalidades ginásticas.</li> <li>• EF 56 Investigar e experimentar formas ginásticas alternativas em consonância com as características do próprio grupo e/ou objetivos propostos por iniciativa pessoal ou coletiva.</li> <li>• EF 58 Demonstrar atitudes de lealdade, dignidade, solidariedade, cooperação e respeito ao outro, valorizando a diversidade do grupo e dos indivíduos, compreendendo as diferenças de desempenho como fruto das características individuais e oportunidades experienciais, nas situações vivenciais propostas.</li> <li>• EF 63 Respeitar o limite pessoal e o limite do outro, nas vivências.</li> </ul>
Produção e Resignificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EF 57 Analisar e modificar para a ação a coreografia ginástica de acordo com as necessidades do grupo.</li> <li>• EF 62 Analisar e contribuir para modificar, as atividades corporais que envolvam riscos no interior da unidade escolar.</li> </ul>
Ampliação e Aprofundamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EF 50 Após algumas vivências e ações didáticas, compreender a importância de algumas atividades ginásticas enquanto forma de conquista e melhoria das capacidades físicas: força, resistência, flexibilidade e velocidade.</li> <li>• EF 51 Compreender os cuidados necessários para a prática das diferentes modalidades ginásticas, colocando o conhecimento em ação.</li> <li>• EF 52 Compreender os efeitos do aquecimento, alongamento, exercícios de força e resistência, mediante as vivências e outras ações didáticas.</li> <li>• EF 59 Compreender a importância das atividades ginásticas enquanto manifestação cultural de um povo em constante transformação, mediante as vivências e demais atividades.</li> <li>• EF 60 Conhecer a história das diversas modalidades ginásticas e suas transformações ao longo do tempo em conformidade com os grupos que as originaram ou recriaram, reconhecendo suas características nas atividades práticas.</li> <li>• EF 61 Identificar aspectos sócio-históricos referentes às ginásticas</li> </ul>

	abordadas, identificando suas influências nas atividades vivenciadas.
Registro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EF 55 Elaborar formas de registro voltadas a vivências ginásticas (desenho, escrita, fotografia, relato oral).</li> </ul>

A etapa inicial do trabalho pedagógico proposto pelas *Orientações Curriculares* é mapear o acervo da cultura corporal da comunidade escolar e o seu universo cultural. Aspecto indispensável em ações multiculturais críticas, que não se afaste das vivências e das culturas dos estudantes (CANEN; MOREIRA, 2001).

Por meio do mapeamento será identificado o repertório da cultura corporal dos alunos, possibilitando o reconhecimento das manifestações que os alunos conhecem e praticam ou praticaram, bem como aquelas que, mesmo distantes, encontram-se presentes no universo cultural da comunidade. (SÃO PAULO, 2007, p. 67)

Mapeamento, portanto, significa levantar, identificar as manifestações corporais que os alunos acessam, vivenciam ou vivenciaram e até as que estão mais distantes. Para exemplificar este último aspecto, basta pensar nas práticas corporais que os estudantes acessam pelos meios de comunicação, nem sempre eles as praticam, mas fazem parte do seu repertório cultural, influenciam suas representações e identidades, merecendo, assim, serem estudadas e analisadas. Os Estudos Culturais ensinam a olhar para o cotidiano das pessoas, para aquelas práticas que influenciam as suas representações e os constituem, o que inclui desde aspectos mais próximos como aqueles mais afastados.

O mapeamento se dará por formas variadas, os professores decidirão os melhores mecanismos para obter o maior número de informações para subsidiar o trabalho. É considerado a base do desenvolvimento curricular (SÃO PAULO, 2007). Percebe-se, assim, que a partir dele é que serão definidas as manifestações corporais a serem tematizadas e o encaminhamento das atividades pedagógicas, o que vai ao encontro com o que Paulo Freire tanto defendia sobre a importância de considerar e trabalhar o processo de ensino a partir da realidade sociocultural dos educandos. Com isso, abre-se espaço para o trabalho com os conhecimentos dos grupos subjugados que tanto tempo tiveram suas construções e saberes silenciados (TORRES SANTOMÉ, 1998). Torna-se um importante encaminhamento para valorizar, trabalhar e dialogar com os grupos culturais presentes na sala de aula.

O documento curricular propõe alguns procedimentos: visitas ao entorno da escola, diálogo com os estudantes, seus familiares e responsáveis, conversas com funcionários e outros sujeitos da escola, reuniões marcadas como também outros momentos informais para levantar o maior número de informações sobre a cultura corporal dos estudantes. Além disso, aponta que este processo permite o conhecimento para desenvolver possíveis participações da comunidade escolar no enriquecimento do projeto de ensino por meio de palestras, entrevistas e informações.

Observa-se nesse encaminhamento didático a abertura para o diálogo não só com os diversos grupos de estudantes, mas com os diferentes sujeitos envolvidos na educação. Sugere, ainda, a possibilidade de procurar e considerar as observações e conhecimentos dos familiares e outros agentes como funcionários. Torna-se um convite para uma maior integração e trocas entre eles.

Para auxiliar na definição dos temas e condução das atividades de ensino, o documento curricular também propõe o mapeamento do aspecto físico e de organização escolar para evitar imprevisto e descaracterização da aula planejada. Recomenda, além disso, verificar antecipadamente os horários e espaços disponíveis como sala de informática, de leitura, pátio, procedimentos para organizar passeios, reuniões, visitas, dentre outros.

Tal mapeamento pode trazer aspectos importantes da dinâmica da escola e sobre possibilidades de encaminhar as atividades de ensino. Por exemplo, no início do ano letivo, o professor, ao identificar que suas aulas estão alocadas nos mesmos horários em que as salas de leitura e informática estarão sendo utilizadas e, geralmente, para o desenvolvimento dos projetos busca trabalhar também nesses espaços, poderá solicitar antecipadamente a mudança de algumas de suas aulas para horários em que possa utilizar as salas livremente. Ou então, se identifica que a escola apresenta alguns empecilhos para visitas ou desenvolvimento de aulas em outros locais, poderá buscar meios com antecedência para discutir com docentes e gestores tais dificuldades e viabilizar as saídas.

A proposta curricular trabalha com a noção de tematização das práticas corporais, aspecto citado ao longo de todo o documento. Em consonância com a perspectiva cultural, identifica-se que a concepção de tematização se baseia nas ideias de Paulo Freire (2011) e de Corazza (2003). Entende-se que a partir da prática social de determinada manifestação criam-se infinitas possibilidades de interpretação. Tematizar é justamente abordar algumas dessas possibilidades e trabalhar o mais próximo possível

da ocorrência social da prática corporal, interpretando seu aspecto social, cultural e político.

O trabalho é desenvolvido a partir das trocas entre alunos, professores e diferentes saberes, sejam eles acadêmicos, do senso comum e de outros grupos. “O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 262).

O trabalho não se desenvolve a partir de conteúdos previamente delimitados como ocorre em outras perspectivas curriculares da Educação Física<sup>65</sup>, mas se volta para estudo dos temas. A escolha do tema, segundo Freire (2011), surge da investigação do pensamento e atuação dos homens referidos à realidade. Ele deve emanar e ser legitimado pela sociedade, o que infere e reitera a análise das expectativas de aprendizagem, quando, salvo raras exceções, observou-se que não há distinção entre conhecimentos melhores ou piores, a delimitação daqueles que devam fazer parte do currículo e muito menos qualquer pré-determinação sobre as práticas que tenham que ser estudadas nas diferentes etapas e ciclos de ensino. O projeto de estudo se baseia nas questões e trocas de experiências e saberes que emanam da prática social daquele grupo.

Os sujeitos são inseridos e acessam conhecimentos sobre as manifestações corporais antes mesmo da escola, seja pelas famílias, local de moradia, oportunidades de lazer, o que não pode ser empecilho para o seu estudo nas diferentes etapas de ensino. Nesse sentido, todos os estudantes, independentemente da etapa da Educação Básica em que se encontrem podem estudar os variados esportes, brincadeiras, danças, ginásticas e lutas, já que fazem parte de seu repertório cultural corporal. Obviamente, a leitura da prática poderá ser distinta, conforme as experiências culturais do grupo.

O documento da SME aponta que a duração do trabalho com determinada temática será variada, estará de acordo com suas características, complexidade e segundo as respostas dos alunos. Como Corazza destaca sobre a seleção e tratamento do tema, este não se subordina mais ao critério de tempo, com a definição de conteúdos mínimos para ano letivo, nem pela divisão de bimestres ou semestre e, sim, atende às demandas que o envolve. O que leva, segundo a autora, não só a “abertura de fronteiras” e “rompimentos de barreiras” dos aspectos temporais, mas também no que se refere à seriação, às faixas etárias e às disciplinas, em termos de produção do conhecimento.

---

<sup>65</sup> Como, por exemplo, o currículo de Educação Física do Estado de São Paulo.

“Pois, afinal, o conhecimento da vida é só bimestral?” (CORAZZA, 2003, p. 50) Portanto, a tematização não tem sua delimitação antecipada e muito menos a definição de quais conteúdos são adequados para cada faixa etária, ela surge e se desenvolve da relação do homem com o mundo, de suas interpretações sobre a realidade.

Após o levantamento do patrimônio corporal dos estudantes e das condições para o encaminhamento do projeto a ser desenvolvido, volta-se para ação de mapear os saberes que estes possuem sobre a manifestação corporal tematizada. É o que se conhece por avaliação diagnóstica. Tal levantamento tem o objetivo de reconhecer os conhecimentos que os estudantes possuem quando chegam à escola e o que sabem a respeito por meio das diversas mídias ou relatos de outrem. Conhecimentos relacionados ao desenvolvimento daquela prática corporal (regras, materiais, locais, participantes), como também às representações que possuem, com intuito de detectar e desconstruir visões preconceituosas e estereotipadas e/ou favorecer procedimentos didáticos que propiciem a valorização das diferentes identidades culturais (SÃO PAULO, 2007). Ou seja, está de acordo com ações multiculturalmente orientadas, busca perceber discursos e representações que subjagam certos grupos culturais e encaminhar formas para superá-las.

A proposta curricular ressalta que para contemplar nas atividades de ensino os conhecimentos, procedimentos e valores relacionados às manifestações corporais o professor deve se atentar “aos subtemas e ideias que compõem a temática, como, por exemplo, as relações de poder, as questões de gênero, consumo, história, formas de organização da prática, gestos que a caracterizam, materiais necessários etc.” (SÃO PAULO, 2007, p. 74). Esta proposição amplia o olhar para além do aspecto motor das práticas corporais, voltando-se para outras relações que as envolvem. Seguindo as recomendações de Freire (2011), no próprio levantamento, há a preocupação e o olhar atento para a problematização dos temas e suas vinculações com outras possíveis temáticas.

A própria resistência de alguns estudantes em participar de atividades com colegas de outro sexo, tamanho ou etnia poderão ser encaminhamentos para o trabalho (SÃO PAULO, 2007). Identifica-se que este currículo chama a atenção para certas reações, expressões e *detalhes* que geralmente passam *despercebidos* na prática pedagógica e que demonstram e afirmam certos preconceitos. Está atento e convoca os professores a observarem e enfrentarem as *nuances* que perpassam as relações sociais e que posicionam os sujeitos de determinada maneira.

Até mesmo o silêncio de certos estudantes sobre alguns assuntos e atividades pode servir de referência para o desenvolvimento do projeto de estudo. Nessa situação, entende-se que certas vozes são autorizadas a circular mais livremente durante as aulas, assumindo posições privilegiadas. Muitos jovens aprendem a silenciar e até mesmo a se tornarem *invisíveis* para não serem perseguidos e transformados em alvos de discriminações, como aponta Caputo (2008) sobre estudantes oriundos do candomblé que disfarçam ou então se calam escondendo sua fé na escola. Esses, dentre outros, constituem aspectos de atenção para problematizações e encaminhamentos didáticos que possibilitem a melhor expressão dos grupos silenciados e o seu respeito. A problematização questiona o pensamento, os gestos e atitudes que aparentam ser naturais.

As atividades de ensino deverão promover a leitura e interpretação da gestualidade (SÃO PAULO, 2007). O que proporciona condições para problematizar a realidade, tornando-se um espaço de crítica cultural. Para Moreira e Macedo (2001) a atividade docente que se caracteriza como crítica cultural questiona tudo aquilo que aparenta ser natural e inevitável. Desafia o currículo monocultural e hegemônico, com o desenvolvimento de um currículo que incorpore as contribuições de diferentes grupos sociais, questiona os discursos que subjagam e explicita as relações de poder que produzem o outro.

Por meio da leitura das manifestações corporais podem-se suscitar questões a serem problematizadas, estimulando análises cada vez mais críticas sobre a configuração da realidade e os posicionamentos das identidades e grupos na sociedade. Caminha-se para a formação de um sujeito crítico: “Se num primeiro momento, o conhecimento social se mostra sincrético, disperso e confuso, é a problematização que fomentará análises cada vez mais profundas e permitirá a construção de sínteses pessoais e coletivas” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 262).

Ou seja, problematizar é compreender mais profundamente determinada manifestação corporal, o que inclui os representantes que as produzem e reproduzem. Por exemplo, a partir da leitura de uma luta e das falas dos estudantes, podem-se problematizar as questões de gênero (a participação das mulheres), econômicas (o destaque de algumas lutas no cenário midiático), locais de prática, o mercado de apostas, a profissionalização dos lutadores, o preconceito, dentre outros.

Seguindo os encaminhamentos das *Orientações Curriculares*, para atender a realidade da escola e as diferenças da prática da manifestação corporal em seu lugar de

origem é sugerido que o professor estimule os alunos a recriarem o formato da prática, caso o grupo não se sinta devidamente contemplado com a forma conhecida. Após a leitura da prática corporal, pode-se caminhar para a ressignificação daquela experiência conforme os pontos de vistas dos estudantes.

Segundo Neira (2011, p. 152), “ressignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto com base na própria experiência cultural”. Para exemplificar, certas coreografias padronizadas de danças divulgadas pelos meios midiáticos podem, por meio da negociação coletiva, ser reconstruídos e analisados. Este é um interessante procedimento que permite os estudantes compreenderem e vivenciarem a dinâmica cultural e adaptarem a prática corporal às características do grupo.

Durante a história, constantemente as manifestações corporais foram e são reinventadas e assim ocorre com as diversas experiências humanas. A oportunidade dos estudantes realizarem modificações e adaptações, além de mostrar a plasticidade da cultura, posiciona-os “na situação de leitores críticos daquela prática, autores e produtores culturais” (SÃO PAULO, 2007, p. 76). Tais atividades permitem aproximar as experiências conhecidas e transformá-las em um novo texto a ser lido e interpretado, além de *colocar em cheque* a coesão da cultura hegemônica, desnaturaliza a sua pretensão de superioridade em relação aos demais. Traz a noção que as produções são historicamente e socialmente construídas por indivíduos e, portanto, sujeitas a questionamento e transformação, como também demonstra a noção do aspecto híbrido das práticas, o que vai contra qualquer forma de essencialização. García Canclini (2003) alerta que qualquer tentativa de ocultar esse entendimento caminha para impedir mudanças na cultura e na política.

Ao proporcionar condições para que os estudantes realizem modificações nas regras, modos de organização, locais de prática, materiais etc., com intuito da participação nos diversos papéis e bom aproveitamento dos espaços e recursos da escola, comunidade e outros lugares como proposto pelo documento curricular, reitera-se o que a proposta aponta sobre tal procedimento, o posicionamento dos estudantes como produtores culturais. O ensino incentiva-os a criarem novas formas de práticas, comunicação e de conhecimentos. Brincar de futebol na rua não é o mesmo que jogar na escola, no campo de futebol, na quadra e com a participação de grupos culturais diferentes, os sentidos dado ao jogo se diferenciam e as necessidades para a atuação e comunicação se modificam.

A ação didática da ressignificação poderá proporcionar a experimentação de diversos formatos conhecidos e sugeridos pelos estudantes, pois são estimulados a partilhar seus saberes (SÃO PAULO, 2007). Esse procedimento promove a valorização da identidade dos educandos, constituindo aspecto importante para o desenvolvimento de práticas multiculturais (MOREIRA; CANDAU, 2003). Além disso, tais atividades levam os estudantes a reconhecerem que os grupos se apropriam de diferentes formas das manifestações culturais e as reinterpretam de acordo com o seu contexto, o que possibilita o contato com as diferenças e o ensino sobre a necessidade de respeitá-las.

As atividades de ressignificação incentivam a discussão de outras possibilidades de vivência, a reorganização das práticas corporais e sua construção coletiva. Permite também posicionar os estudantes de forma que reconstruam determinada prática corporal coletivamente propicia o desenvolvimento da capacidade de diálogo, além de que, em concordância com Neira (2011), tais atividades permitem a troca de conhecimentos entre professores e estudantes, possibilitando aos indivíduos se reconhecerem e diferenciarem a partir da visão do outro, o que permite tanto o diálogo como a construção de identidades mais democráticas.

Por fim, as atividades de ressignificação proporcionam aos estudantes a oportunidade de perceberem as modificações realizadas nos sentidos e significados das práticas corporais de acordo com o grupo e o contexto histórico, de se sentirem valorizados, de se reconhecerem e se posicionarem a partir da visão do outro, de dialogarem e de agirem como produtores culturais.

Outra preocupação que caracteriza o desenvolvimento curricular é o trabalho com aspectos que não apareceram em um primeiro momento nas leituras e interpretações feitas pelo grupo. Procura-se desenvolver atividades para o aprofundamento da temática.

As atividades de aprofundamento, explica Neira (2011), se voltam para uma melhor compreensão dos significados geralmente atribuídos à determinada prática corporal e que não surgiram em um primeiro momento. Utilizam-se ações de ensino que possibilitem diversificar os conhecimentos e modificar as interpretações iniciais, pela análise e interpretação de vídeos, músicas, imagens, visitas a locais em que a manifestação corporal ocorra, entrevistas com os representantes e praticantes, além de realizações de pesquisas.

Tais atividades caminham para proporcionar uma leitura mais aprofundada, com conhecimentos diversificados daqueles inicialmente disponíveis e a possibilidade dos

estudantes modificarem as representações sobre as manifestações corporais. Para ilustrar, podem ser elaboradas atividades que levem os estudantes à busca de informações sobre o desenvolvimento de determinada prática corporal; à compreensão dos sentidos dados em outro momento histórico; a conhecer melhor os materiais utilizados, bem como as regras e táticas.

As *Orientações Curriculares* propõem também atividades voltadas para a ampliação. “Ampliar, por sua vez, implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, aqueles que trazem olhares diferentes e contraditórios com as representações e discursos acessados nos primeiros momentos” (NEIRA, 2011, p. 158). Ou seja, as atividades de ampliação voltam-se para o contato e confronto de discursos diferentes daqueles inicialmente identificados, para perspectivas raramente acessadas pelos estudantes com intuito de enriquecer as leituras e análises. O autor supracitado ressalta que o principal objetivo é construir uma rede de conhecimentos, aspecto fundamental para superar a visão sincrética inicial e construir uma reflexão crítica.

O documento curricular da SME propõe algumas atividades de ensino para a ampliação dos conhecimentos como visitas a espaços onde as práticas corporais ocorrem, palestras com especialistas ou pessoas com uma história de vida marcada pela manifestação, aulas demonstrativas com estudantes de outras turmas e anos da escola ou da própria comunidade, etc.

A ampliação se aproxima de uma das categorias centrais das práticas pedagógicas multiculturais destacadas por Canen e Oliveira (2002), qual seja, a hibridização discursiva. Com a compreensão de que as identidades são múltiplas, híbridas e transitórias há a necessidade, segundo as autoras, da promoção de práticas discursivas que contemplem também uma linguagem híbrida. A linguagem híbrida incorpora múltiplos discursos e reconhece sua pluralidade e provisoriidade, busca superar o congelamento identitário e metáforas preconceituosas, como por exemplo, a associação de características negativas à cor preta e positivas à cor branca. A construção da linguagem híbrida implica no desenvolvimento de “estratégias discursivas que possam ser ressignificadas em sínteses culturais criativas, singulares, locais, móveis e provisórias.” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 64).

Tal encaminhamento pode permitir que os estudantes pertencentes a grupos historicamente oprimidos compreendam a situação de desvantagem em que se encontram e outras situações que oprimem e subjagam.

É no encontro, no atrito, entre as vozes hegemônicas e as vozes dos sujeitos oprimidos que reside a possibilidade de crítica e desconstrução das representações vigentes das relações sociais e dos grupos culturais, bem como de sua substituição por imagens e representações alternativas que expressem novas representações do mundo em que vivemos, dos grupos com que convivemos e das relações que estabelecemos. (MOREIRA, 2001, p. 76)

Identifica-se que o documento curricular, como McLaren (1997) defende, desafia os discursos hegemônicos e mostra a necessidade de transformar as relações por meio das quais os significados são construídos. Torna-se um espaço em que as diversas narrativas circulam, chocam-se e são postas a questionamentos, é um terreno para discussão e análise dos diversos discursos que envolvem as práticas corporais. Com isso, pode-se contextualizar e compreender a produção da diferença, aspectos que está de acordo com um ensino multiculturalmente orientado (CANEN; MOREIRA, 2001).

Este currículo, portanto, propõe o trabalho pedagógico para o debate e transformação de certas visões, para o encontro, reconhecimento dos grupos culturais e seus saberes permeados pela negociação cultural. Está de acordo com aquilo que Giroux (2008) destaca em relação aos Estudos Culturais: possibilitar que os grupos sem poder de representação ou mal representados tenham espaço para produzir suas próprias autoimagens, expressar suas histórias, seus pontos de vistas e se envolver no diálogo com outros grupos. Ou seja, se está frisando a impossibilidade de circulação de um discurso único nas aulas.

Para uma devida ampliação e aprofundamento nos conhecimentos da cultura corporal, é necessário que os alunos explorem e experimentem ao longo do currículo um amplo leque de possibilidades, leituras e análises de forma a enriquecer suas experiências no âmbito das manifestações corporais. (SÃO PAULO, 2007, p. 78)

Ao interagir com outras culturas, com possibilidades de leitura, interpretação e análise diversificada, a cultura de chegada dos estudantes pode ser relativizada, contestada e exposta a críticas. Assim, os educandos têm a possibilidade de se apropriar de outros saberes e representações facilitados por esse contato que a escola pode disponibilizar.

Para proporcionar tais encaminhamentos, o professor precisa preparar-se adequadamente na organização das atividades de ensino. Atividades como entrevistas devem ser elaboradas previamente junto com os estudantes, as visitas deverão ser

acompanhadas com um roteiro de observação, o mesmo com a análise de filmes, vídeos; as pesquisas devem ser estruturadas com indicação da localização das fontes necessárias e os meios de obtê-la (SÃO PAULO, 2007).

Isso se afasta de pensamentos que entendem que o simples fato de solicitar um trabalho escrito ou a realização de cópias durante as aulas sejam suficientes para o desenvolvimento de um estudo crítico. Dirigir um estudo é dar subsídios para que os estudantes possam encontrar informações para observar, interpretar e refletir, que seja relevante para o projeto do grupo. Precisa-se de uma direção, orientação e preparação para, assim, se aproximar dos objetivos de determinada atividade de ensino. Dependendo do encaminhamento do trabalho pode-se deixar de questionar certos aspectos discriminatórios, (TORRES SANTOMÉ, 1998), levando ao reforço e essencialização das identidades.

Esta proposta curricular procura o desenvolvimento de um currículo que ultrapasse as dimensões sensoriais e leve os estudantes a análises sobre os aspectos históricos, políticos, sociais que perpassam as manifestações corporais e que constituem suas identidades. O que se propõe é o trabalho a partir das temáticas que surgem da vivência do grupo e que no caminhar vão sendo enriquecidas com diversas análises de seus diferentes aspectos e conhecimentos. O estudo não se limita à cultura inicial dos estudantes, mas a partir dela se busca criar novas e variadas interfaces.

As reflexões em torno do modo de participar das manifestações da cultura corporal, os insucessos e sucessos experimentados levam a um aprimoramento da leitura da linguagem corporal presente nas manifestações, o que pode facilitar a criação de novas formas de linguagem. Para isso, os estudantes precisam experimentar a mesma atividade novamente e serem estimulados a fazerem novas leituras. As práticas corporais mencionadas pelos alunos no decorrer das discussões poderão ser focalizadas pelas atividades de ensino seguintes, principalmente porque essas novas vivências acompanhadas das respectivas análises ampliarão suas possibilidades de interpretação, visto que tomarão contato com diferentes linguagens. (SÃO PAULO, 2007, p. 87)

Trata-se de um processo de constante leitura, releitura e interpretação para, assim, ampliar os conhecimentos e formar uma postura mais crítica em relação às práticas estudadas. Além desses pontos, há a referência na proposta curricular de encaminhamento dos estudantes para uma ação social transformadora.

O trabalho realizado poderá atentar para que os alunos e alunas possam atuar em esferas sociais próximas como a própria sala de aula, até em atividades sociais solidárias na comunidade – fomentadas pelo processo de mediação -, visando à qualidade de vida coletiva e social. (SÃO PAULO, 2007, p. 88)

Giroux (1992) defende uma escola como espaço que prepare os estudantes para participar e lutar por esferas públicas democráticas. Os estudantes podem e é importante se engajar em ações sociais de transformação, como por exemplo, relações menos opressivas entre os próprios estudantes na sala de aula. Por meio de uma pedagogia democrática e de luta contra as formas de opressão e melhores condições sociais poderá incentivar o engajamento dos discentes em tais lutas.

Outro encaminhamento didático destacado na proposta curricular é o registro da prática pedagógica. Constitui-se em uma importante referência para a construção dos portfólios do trabalho ou como auxílio na identificação auxílio para identificar as modificações dos conhecimentos dos alunos (SÃO PAULO, 2007).

Vasconcellos (2003, p. 106) destaca o registro como um recurso importante, considerando que o professor não tem condições de *guardar de cabeça* todas as manifestações dos estudantes. Trata-se de uma relevante ferramenta para perceber as representações e significados contidos em certas falas que em um primeiro momento podem passar despercebidos durante as aulas.

Nas *Orientações Curriculares* da SME/SP, o registro está relacionado com o ato de avaliar, assim serve para analisar o desenvolvimento da prática educativa, os caminhos que o grupo está seguindo e os direcionamentos que devem ser tomados para que os estudantes alcancem as expectativas de aprendizagem. É uma forma de identificar os acertos e equívocos do trabalho. Conforme Warschauer , trata-se de um importante recurso para a reflexão. O registro da própria prática “pode ser um rico instrumento de trabalho para o/a professor/a que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, pois o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir.” (WARSCHAUER, 1997, p. 61).

Neste mesmo sentido, Vasconcellos (2003, p. 106) aponta sua relevância “a fim de se ter elementos mais objetivados e se poder captar as necessidades de cada um e do conjunto de alunos, e planejar a intervenção.” É uma forma de reconhecer aspectos importantes da trajetória desenvolvida e planejar as próximas ações.

Segundo Warschauer , pelo fato do registro possibilitar guardar acontecimentos, fatos e reflexões na memória e poder consultá-los a qualquer momento, quando já não se recorda mais, torna-se elemento importante para transformar a ação,

[...] pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. Refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar as próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É o planejamento. (WARSCHAUER, 1997, p. 62)

O planejamento pode ser tanto das atividades seguintes como para projetos em momentos posteriores. O registro ajuda a identificar os conhecimentos e experiências que os estudantes acessaram ou não, aqueles que podem ser aprofundados, o que possibilita planejar e realizar o estudo com a mesma prática corporal no ano seguinte, com o desenvolvimento de enfoques e análises diferentes. Portanto, o registro ora está ligado à avaliação ora serve para o planejamento das atividades educativas.

O documento curricular destaca três aspectos da avaliação. Primeiro, menciona a avaliação diagnóstica<sup>66</sup>. Por meio do mapeamento identificam-se os saberes dos estudantes sobre a manifestação corporal estudada, o que permite indicar suas aproximações em relação às expectativas de aprendizagem para aquele projeto de trabalho.

Esta noção aproxima-se da avaliação diagnóstica multicultural ou formativa defendida por Canen (2001b). Este tipo de avaliação considera o contexto dos estudantes, seus universos culturais e suas expectativas e representações. Olha para o universo cultural dos discentes, procurando identificar padrões culturais e elementos que possam ampliá-los.

De acordo com Escudero (2011), a avaliação diagnóstica na perspectiva cultural de Educação Física permite articular o conhecimento do componente com as intenções da instituição pelo Projeto Pedagógico da escola. Aproxima-se do repertório cultural corporal dos estudantes, atentando-se às suas diferentes vozes e da comunidade escolar.

---

<sup>66</sup> Apesar de apresentar outro sentido vale destacar que o termo avaliação diagnóstica nos remete a influência no currículo do campo da Psicologia. A expressão denota o sentido de diagnosticar a aprendizagem que os estudantes possuem sobre os conhecimentos que se pretende ensinar, previamente definidos para, assim, estabelecer, "receitar", o caminho a se seguir.

Valoriza e identifica seus saberes e representações, tendo a compreensão de que estão envolvidas com as questões de poder.

A proposta curricular, justamente, alerta para o cuidado com a atribuição pessoal de valor emitida pelo professor, pois “corre-se o risco de depreciá-la e, assim, desvalorizar e até mesmo desestruturar as relações com os alunos pertencentes aos grupos sociais para quem tal prática é relevante” (SÃO PAULO, 2007, p. 73). Esse pensamento reafirma novamente a noção que as produções dos diferentes grupos culturais são bem-vindas e devem ser valorizadas e reconhecidas.

O documento curricular também faz referência à avaliação reguladora. Consiste em analisar as observações, documentações realizadas durante o desenvolvimento do trabalho com intuito de identificar insuficiências e acertos para modificações, caso necessário, do trabalho pedagógico (SÃO PAULO, 2007). Essa avaliação se afasta de uma noção restrita de apenas verificação da apropriação dos conteúdos, mas avaliam-se os encaminhamentos do projeto. Para tanto, há de se ter a atenção, como já exposto, às relações entre sujeitos e conhecimentos, o que dará subsídios para reorganizar o plano de ensino.

Por último, menciona-se a avaliação final. Esta tem o objetivo de identificar em que medida os estudantes ampliaram seus conhecimentos e alcançaram as expectativas de ensino. Ela pode ser realizada pela análise da produção dos estudantes, apresentações, coreografias, portfólios, etc., e servir de base para a elaboração do projeto seguinte (SÃO PAULO, 2007). Ressalta-se novamente a importância do professor manter o hábito do constante registro das observações e atividades desenvolvidas. Por meio de sua realização durante todo o projeto, conseguirá identificar as modificações das representações iniciais sobre as práticas corporais e os resultados alcançados.

Percebe-se que avaliação ocorre durante todo o processo de ensino, não há um momento separado para sua realização. O tipo de avaliação proposto no documento curricular se afasta de uma visão classificatória, não se reduz a um momento final para verificar o processo de ensino-aprendizagem. Escudero (2011) identificou tal característica em sua pesquisa sobre a avaliação na perspectiva cultural da Educação Física. Constatou uma construção diária a partir do diálogo e da participação.

A avaliação nas *Orientações Curriculares* poderá, tal como Canen (2001b, p. 8) defende, “contribuir para o diálogo entre culturas, ajudando-nos a diagnosticar os

universos culturais dos alunos e os passos necessários para que a troca de saberes e o crescimento de educadores e educandos se efetive no espaço escolar.”.

A avaliação e o registro na proposta curricular da SME não servem para medir, controlar, classificar o rendimento. São recursos para mostrar o andamento das aprendizagens, para refletir sobre o caminho percorrido. O que se diferencia de outros procedimentos de registro e avaliação, pois os sujeitos assumem um papel crítico e humilde ao analisar suas experiências. Em síntese, sua função é subsidiar os próximos passos, as ações didáticas futuras.

Pode-se dizer que a avaliação e o planejamento das aulas caminham praticamente juntos, construídos diariamente. O desencadeamento das aulas assemelha-se a aquilo que Neira e Nunes (2009) denominam *metáfora da capoeira*<sup>67</sup>.

Observa-se, assim, o papel do planejamento do trabalho pedagógico. Corazza (1997, p. 124) destaca a relevância do planejamento como forma de política cultural. “Propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural”, e se omitir é renunciar a esse espaço pedagógico, abrindo um flanco para o currículo hegemônico. Ou seja, por ser um ato político, de seleção e organização de experiências, linguagens e narrativas, é uma forma de resistência à lógica vigente, uma tentativa de contrapor-se ao discurso único. No entanto, isso não quer dizer que ele tenha que ser pré-estabelecido e inflexível, percebe-se na proposta curricular analisada que o planejamento das aulas, além de se basear na realidade da comunidade escolar, de estar a favor dos grupos desfavorecidos, permanece dialogando o tempo todo com o grupo, reformulando seus caminhos.

Poderia se dizer que a prática pedagógica se encaminha naquilo que Escudero (2011) denominou escrita autopoietica. A autora inspirada no conceito de autopoiese dos chilenos Humberto Maturana e Fernando Varela, metaforicamente utilizou-se do termo<sup>68</sup> para explicar a avaliação na perspectiva cultural de Educação Física, foi elaborada a partir das diferentes interações entre docente e estudantes, que ocorreram na sala de aula. À medida que os conflitos e necessidades emergem, o trabalho vai se

---

<sup>67</sup> Como um jogo de capoeira em que não tem uma sequência pré-estabelecida, os golpes surgem a partir dos gestos realizados do oponente, o capoeirista tem que atentamente ler o texto produzido pelo adversário para conseguir jogar, as próximas atividades de ensino, nesse sentido, surgem a partir das aulas. O professor lê, interpreta o que acontece, se antecipa, avança sobre as discussões e reorganiza a abordagem dos temas.

<sup>68</sup> Porque Maturana e Varela usam o conceito de sistema autopoietico para o plano celular e no caso Escudero (2011) se refere ao plano social, em específico as aulas de Educação Física na perspectiva cultural.

reorganizando, sempre aberto a novas interpretações e reescritas, sendo impossível prever o caminho.

O planejamento e replanejamento das diversas etapas do trabalho poderão ser realizados pelo professor juntamente com o grupo sempre que algo novo surgir: uma colocação em torno do assunto em pauta por parte dos alunos, um evento alusivo à temática que os alunos tomaram conhecimento, uma notícia de jornal, a presença de um ou mais alunos que possuem experiências significativas naquela prática corporal, à lembrança da existência de um parente ou amigo externo à escola que se dispôs a contribuir etc. (SÃO PAULO, 2007, p. 75).

Observa-se que o currículo oficial não propõe a elaboração e acompanhamento de sequências didáticas. As atividades vão se desenvolvendo a partir dos acontecimentos, discursos e análises que surgirem e que contribuam para a compreensão do tema estudado. Na proposta curricular da SME/SP também se incentiva a atuação numa perspectiva disciplinar integradora, buscando a aproximação com outros componentes curriculares. Propõe e exemplifica trabalhos em parceria com o professor de Ensino Fundamental I responsável pela turma no quarto e quinto ano do ciclo I e com os demais professores do ciclo II.

São apresentadas propostas de trabalho e não prescrições. Pelas sugestões identifica-se a busca não simplesmente da unificação de fragmentos do conhecimento, mas a relação dos conteúdos e suas interconexões:

É comum, nas aulas de Educação Física, a presença de discursos que enfatizam a aula como único momento para a prática do futebol que os alunos dispõem. Para proporcionar a análise crítica a respeito desse fato, o professor pode propor uma atividade em que a divisão das equipes (as classes são numerosas) e o tempo de sua prática (para que todos joguem o tempo será reduzido) sirvam de motivação para promover um debate sobre a falta de espaços públicos para o lazer. Esta situação pode semear a discussão partilhada entre Educação Física e a Geopolítica. A análise de políticas públicas; discurso midiáticos como a exaltação do atleta que superou adversidades sociais para alcançar o sucesso, mas cujo grupo de origem permanece nas mesmas condições ou recebe assistência do “campeão”; as promessas de palanque registradas nos sites dos candidatos e até a presença de ONGs podem contribuir com o debate referente aos esportes como meio de validação de políticas públicas ou na escola, em formato de mesa redonda, entre os alunos, líderes comunitários e representantes políticos da região. (SÃO PAULO, 2007, p. 83)

O trabalho interdisciplinar não se apresenta como forma de ajuda no desenvolvimento dos conhecimentos valorizados em outros componentes curriculares,

mas tem o intuito de dialogar com os saberes de outras áreas sobre determinado fenômeno que diz respeito à cultura corporal.

Uma das críticas mais comuns à escola é em relação a sua organização disciplinar, forma hegemônica encontrada na história do currículo. Tem sido criticado que por meio desta organização ocorre a fragmentação dos conhecimentos, o afastamento dos saberes cotidianos dos estudantes, ênfase em competências cognitivas e na memorização (MACEDO; LOPES, 2002; TORRES SANTOMÉ, 1998). A interdisciplinaridade busca superar esses aspectos. Sob diferentes concepções, modalidades e finalidades, em geral, o discurso da interdisciplinaridade atrela-se à ideia de inovação e renovação educacional, associando-se à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e compreensão da realidade (MATOS; PAIVA, 2009).

No entanto, sobre o debate do campo interdisciplinar, Veiga-Neto (1997) aponta que apesar de intenso e importante, não se traduziu em resultados concretos. O autor referenciado na vertente pós-estruturalista questiona o próprio campo, seus discursos filosóficos e pedagógicos, mostrando seu enquadramento em um pensamento iluminista e os seus limites.

Em relação às críticas à organização disciplinar, Macedo e Lopes (2002, p. 74) argumentam “que o fato dos currículos se organizarem em uma matriz disciplinar não impede que sejam criados diferentes mecanismos de integração, seja pela criação de disciplinas integradas, seja pela tentativa de articulação de disciplinas isoladas”. Nos dois casos, segundo as autoras, a matriz disciplinar se mantém como instrumento de organização e controle, independente do discurso de articulação.

A administração do currículo, visando cumprir suas funções de controle, acaba por gerar mecanismos que criam novas disciplinas mesmo em processo de integração. Essas disciplinas são usualmente frutos da integração de conteúdos ou disciplinas anteriormente existentes. (MACEDO; LOPES, 2002, p.74)

Trazem como exemplo o componente *Ciências*, que buscaria a integração de diversos campos científicos<sup>69</sup>, no entanto essa integração não se constituiu em uma destruição da ideia disciplinar. Segundo Macedo e Lopes, a disciplina escolar deve ser entendida como um esquema de conservação e estabilidade. Apoiadas em Ivor Goodson

---

<sup>69</sup> Segundo Macedo e Lopes (2002, p. 75), as disciplinas escolares se diferenciam das disciplinas que chamam de referência (científicas e acadêmicas), “embora possam fazer parte de um mesmo mecanismo simbólico por meio do qual são reduzidos, por um lado, os objetivos sociais da educação, por outro, as finalidades sociais do conhecimento.”

argumentam que inovações reais na matriz disciplinar apresentam pouca possibilidade de viabilização em curto prazo.

Portanto, levando em consideração a divisão disciplinar existente, torna-se importante considerar as finalidades educacionais para tal integração. A proposta curricular da SME se apresenta como um esforço em desenvolver práticas integradoras que busquem tratar o conhecimento de forma contextual, com outros saberes científicos e cotidianos. Procura enriquecer o trabalho por meio de diversas fontes e discursos e condução pelo diálogo, em parceria com outros educadores. Compartilham-se conhecimentos e reflexões, o que se aproxima da formação de um sujeito crítico e investigativo.

Como forma de subsidiar os professores, também são apresentados dois projetos de ensino pautados na perspectiva cultural de Educação Física. O primeiro referente à Ginástica Artística e o segundo, às Lutas e Artes Marciais. Nessa exposição não há "qualquer preocupação com a constituição de um método a ser seguido" e sim como "um sobrevoo das ações didáticas" (SÃO PAULO, 2007, p. 89). Além disso,

As atividades de ensino desenvolvidas promoveram, simultaneamente o trabalho com diversas expectativas de aprendizagem. Em função, disso, o que se pode depreender dos relatos abaixo é a variedade de ações para iniciar a temática, ressignificar as práticas sociais investigadas, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos no tocante a manifestação foco do projeto, bem como as formas de registro solicitadas aos alunos ou recolhidas pelo docente. Isto indica o caráter flexível da presente proposta curricular, pois o currículo é organizado à medida que o professor e os alunos vão enriquecendo o caminho e reconstruindo suas ações". (SÃO PAULO, 2007, p.90)

A apresentação dos projetos é relevante na medida que ilustra a prática pedagógica defendida pelas proposições curriculares, o subsidia e inspira o docente a novas construções. É interessante destacar que alguns professores entrevistados valorizam o fato do currículo oficial se apresentar de forma aberta para delinear os caminhos do trabalho pedagógico.

Na prefeitura como não está pronto, você que elenca, você que é o responsável entre aspas por escolher o caminho, então, fica até mais fácil. Eu acho que você tem que lidar até mais pelo fato de ter que perguntar, observar, buscar informação para depois traçar um caminho, mas fica mais fácil. (Professor 9)

Mas eu ainda acho muito melhor a proposta da prefeitura do que a do XXX.(...) Eu acho que dá muito mais liberdade pra trabalhar. (Professor 6)

Com toda a certeza. Não tem dúvida. (Professor 7)

As falas reiteram a flexibilidade do documento oficial e demonstram a valorização de uma proposta curricular que não se materializa em manuais, cadernos que tentam estabelecer e definir os passos que o docente deve seguir. Percebemos que o currículo oficial posiciona os professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1992).

Por último, é apresentada a bibliografia utilizada na proposta curricular. Reiterando a colocação realizada por um dos assessores que auxiliaram na construção do documento curricular e foram entrevistados por França (2011), não se identificam menções ou citações relacionando os conceitos utilizados no currículo à bibliografia, por exemplo, os critérios para seleção das expectativas de aprendizagem e sua relação com ações multiculturalmente orientadas: justiça curricular, descolonização do currículo, evitar o daltonismo cultural e ancoragem social dos conteúdos. A nossa ver, a não explicitação das referências dificulta a busca dos professores por maior aprofundamento.

Identificamos na bibliografia a utilização de obras relacionadas tanto à educação em geral como à Educação Física. Deflagramos que a bibliografia é condizente com a fundamentação do documento, pois se tratam basicamente de obras apoiadas nos Estudos Culturais e multiculturalismo crítico.

Durante todo o processo de ensino, percebe-se na proposta curricular a pretensão de um trabalho com os mais variados materiais, atividades de leitura, interpretação e análise, de contato com diferentes conhecimentos provindos de variadas fontes. Buscam-se ações para efetivar o respeito aos diferentes ritmos e produções, o que permite tanto a inclusão social que se defende e luta para a escola quanto à formação de sujeitos sensíveis a estes aspectos. O currículo, com este desenvolvimento, proporciona a possibilidade de uma maior participação dos diferentes grupos, o que inclui os estudantes com deficiências, negros, pobres, de diferentes religiões, etnias como também condições para ser bem sucedidos, aspecto importante e necessário para o fortalecimento dos grupos oprimidos (CANEN; MOREIRA, 2001). Trabalhar com a homogeneidade de ritmos e experiências pedagógicas é oposto de um currículo

democrático. Se o acesso à escola está presidido pela diversidade, o tratamento uniforme apenas irá reforçar a desigualdade e injustiça de origem social.

Identificamos que as orientações didáticas apresentam-se referenciadas nas discussões sobre a importância de desenvolver ações atentas ao contexto atual multicultural. Diante da importância das práticas pedagógicas na efetivação do ensino, o documento curricular propõe encaminhamentos que dialogam com as pretensões curriculares, atendendo as intenções na formação de sujeitos críticos, que legitimam a diversidade e que promovem e lutam pela equidade social.

### 3.1.9 Reflexões

Reconhece-se nesta proposta de ensino que desde o início do trabalho os estudantes são participantes da construção curricular. Já no mapeamento, professor e estudantes estabelecem uma relação dialógica. Deste modo, caminha para o que Freire (2011, p. 95) defendia a não existência da relação “educador do educando, mas educador-educando com educando-educador”. Por meio do diálogo, ambos os sujeitos se educam e crescem juntos. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2007, p. 23). Cria-se, um clima de confiança e segurança, pois o diálogo não existe entre antagônicos, mas entre aqueles que buscam superar situações de opressão (PACHECO JUNIOR; PACHECO, 2009).

A participação conjunta de professores e estudantes nas decisões do processo de ensino torna-se uma característica relevante da proposta. É interessante destacar, de acordo com a perspectiva cultural de Educação Física, eles apresentam responsabilidades diferentes. Os professores têm o importante papel de identificar e elaborar os temas como também refletir e organizar atividades pedagógicas para o grupo. Aspecto que está distante de práticas que se baseiam em apenas votações e perguntas sobre o que os estudantes querem aprender, pois se tem a noção do papel político que exercem. Há toda uma investigação tanto sobre a eleição de uma temática coerente com as demandas do contexto escolar como sobre o seu devido aprofundamento, suas relações com o mundo para não incorrer no risco de tratamento superficial que apenas mantenha o *status quo*. Já os estudantes têm o papel de reconstruir os conhecimentos veiculados com novos significados e participar ativamente do projeto de estudo. Ativamente aqui não se refere à obrigatoriedade da participação da

vivência da prática corporal, mas o envolvimento também nas diversas atividades de leitura, interpretação, análise e reconstrução das práticas corporais.

No currículo municipal, o professor não é mero executor, ele é agente do trabalho pedagógico. A proposta se afasta de documentos oficiais que chegam às salas de aula como *pacotes* de materiais curriculares, com uma listagem de atividades e conteúdos a serem cumpridos e transmitidos. É o que Giroux (1992) denomina *pedagogias gerenciais*, pois se preocupam com a eficiência e controle do ensino, ou seja, seu gerenciamento, para que sejam suficientemente previsíveis nas diferentes escolas e populações de estudantes, e, portanto, mais manipuláveis e com a maior possibilidade de trazer soluções técnicas para os problemas. O que requer manter professores e estudantes distantes das decisões e elaborações, não havendo relevância se os encaminhamentos e objetivos educativos apresentam relação e se aproximam das variadas realidades existentes. Essa proposta, justamente, vê o professor como sujeito criativo, um intelectual transformador, capaz de avaliar, criticar os propósitos educativos, criar, planejar e desenvolver propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

Os estudantes também deixam uma posição passiva para tornarem-se *participantes* de todo o processo de ensino. Desde o início, há um olhar atento para que os diferentes grupos presentes na sala de aula possam efetivamente participar com seus conhecimentos. Buscam-se ações didáticas para que se *expressem e aprendam outras formas comunicação*.

Desde o mapeamento, o documento está atento à realidade dos discentes, a seu patrimônio cultural corporal. Ao valorizar e reconhecer a diversidade cultural e trabalhar com as produções de variados grupos culturais, mostrando a riqueza existente nas diferenças e incentivando o diálogo, caminha para a formação de um sujeito que seja *sensível à diversidade cultural*.

Ao serem incentivados a vivenciarem outras formas e sentidos dados às práticas corporais, possibilita também a *percepção de diferentes aspectos relacionados na construção de suas próprias identidades*.

A proposta da SME/SP apresenta encaminhamentos didáticos para que os estudantes ajam como *produtores culturais*, eles são incentivados a adaptar as práticas a seu contexto, a identificar e criar novas formas de se comunicar. Os discentes percebem a plasticidade da cultura, as possibilidades de transformação das práticas corporais vigentes, reconhecendo-as como produtos transitórios e variáveis conforme o contexto. Para isso é necessário *dialogar* para realizar a construção coletiva.

A realidade, nesta proposta, não é estática. Compreendem-se as relações dos sujeitos com o mundo e ressalta-se seu aspecto mutável. Ao reconhecer o mundo e o homem dentro de uma realidade histórica, em seu estado inacabado, em constante mudança e permeado por relações de poder, supera posturas fatalistas, fomentando uma *postura crítica*. Propõe o desenvolvimento de atividades, que por meio da análise de diferentes textos e narrativas tratem o objeto de estudo mediante suas relações sociais, históricas, culturais, políticas e de poder, caminhando para uma formação *questionadora* das formas hegemônicas, aparentemente naturais e opressoras.

À medida que o projeto se desenrola, os estudantes vão se envolvendo e acessando outras referências, análises e interpretações que podem encaminhá-los para o aprofundamento e ampliação dos conhecimentos sobre o objeto de estudo, como também, modificar as representações iniciais. Nesse processo, posicionam-se como *investigadores críticos* sobre a temática em estudo. Além do mais, identificamos a pretensão na formação de sujeitos *agentes de transformação social*, por meio de sua participação tanto na sala de aula como na comunidade, transformando as relações desiguais de poder.

Por fim, as *Orientações Curriculares* estão comprometidas com a justiça social e a democracia, empenhadas na formação de um sujeito crítico, capaz de ler, interpretar, analisar, criar e transformar a realidade, sensível à diversidade cultural, que reconheça e compreenda a construção das diferenças entre os grupos culturais. Apresenta critérios, posicionamentos e encaminhamentos de ensino que convocam a novas posturas.

Diferentemente de perspectivas que têm sido desenvolvidas na área, o currículo de Educação Física das escolas municipais se apresenta como fecunda proposta de atuação e formação do sujeito contemporâneo quando sugere novas relações entre professores e estudantes apoiadas numa postura política comprometida com atitudes mais justas e solidárias. Eis o aspecto distintivo que suscitou o interesse de investigar as significações expressas pelos docentes sobre a proposta.

### **3.2 Análise Grupo Focal e Entrevistas**

Antes de enveredarmos pela análise do material coletado no grupo focal e entrevistas, é importante destacar que a presente pesquisa não teve a pretensão de verificar *a verdade* sobre aquilo que os docentes disseram, se representa uma suposta

realidade, mas olhar para as significações, para os currículos que vêm sendo discursivamente produzidos, visto que aquilo que os professores expressam prescreve, reforça e produz representações, institucionalizando certas relações de poder.

Nesse sentido, com a noção que o currículo é ressignificado e que os discursos influenciam o modo de compreender a realidade reconhecemos certas opções teóricas, posicionamentos, estabelecendo algumas relações com a análise que realizamos sobre o documento oficial.

### 3.2.1 *Função da Educação Física*

Cada proposta curricular apresenta certas orientações, legitima determinados conhecimentos e relações de poder que podem confrontar ou não as concepções dominantes. Organiza e expressa discursos que visam a formação de determinados sujeitos.

Os diferentes currículos da Educação Física apresentam peculiaridades, propósitos diversos de sociedade e pretendem a constituição de indivíduos distintos tal como analisado por Neira e Nunes (2008) e Nunes e Rúbio (2008). Isso se deve aos conhecimentos selecionados e às bases teóricas que os sustentam.

Interessados em identificar as representações sobre a Educação Física e sua função na escola, pudemos perceber durante a realização das entrevistas que em muitos casos as representações expostas pelos professores se aproximam dos propósitos das *Orientações Curriculares*, no entanto, em outras perdura uma certa confusão epistemológica.

É unânime entre os professores a compreensão que a Educação Física escolar não se refere apenas aos aspectos vivenciais, mas sim está comprometida com a tematização sobre as práticas corporais.

Isso, não é eu vou jogar e jogar, não, tem que pensar naquilo que está fazendo. (Professor 6)

Não é prática pela prática. (...) Com toda certeza é você praticar, mas sabendo que por trás daquelas práticas você tem diversas outras coisas. É que a gente na verdade, se a gente tivesse isso desde criança, fico pensando, a gente ia lá e se divertia, eles também querem, do mesmo jeito que a gente, só que a gente tem que dar a possibilidade deles pensarem sobre o que eles estão fazendo, o que nós não tivemos. (Professor 7)

Eu acho que essa é grande discussão da função da Educação Física hoje, foi-se aquele tempo que era a prática pela prática, independente do que eu vou abordar é essa a reflexão. (Professor 1)

Meu intuito é fazer as crianças pensarem também, não necessariamente teria que sair com as crianças o tempo todo, independente se elas estavam no primeiro ano, no segundo. (Professor 4)

Acho que a reflexão, reflexão sobre o que ele tá fazendo, sobre a prática que ele tem, porque muitas vezes a prática sem a reflexão não acaba tendo sentido. (Professor 8)

Além disso, alguns professores apontam que a Educação Física escolar apresenta função diferenciada em relação a outros espaços fora da escola, destacando o seu compromisso educacional.

Acho que é pensar sobre a prática, porque fazer por fazer pode fazer na escolinha de futebol, na rua ou em qualquer lugar. (...) a escola não é esse espaço, tem espaço para fazer cada coisa, nós somos a parte educacional. (Professor 3)

A Educação Física não é o momento que os alunos podem extravasar as energias que eles têm contidas na sala de aula, então nós vamos virar promotores e recreacionista, nada contra recreacionista, mas gente... (...) a prática pela prática eles tem em escolinha de futebol, eles tem em monte de lugares. (Professor 2)

O campo de atuação da área é bem amplo, abrange objetivos e locais diversos, por exemplo, recreação, academias de natação e ginástica, treinamentos esportivos etc. Uma das críticas realizadas no âmbito da Educação Física escolar é justamente a sua redução a finalidades extraescolares, pautando as aulas nos modelos e intenções de outros setores que apresentam outras especificidades que não dialogam ou pouco contribuem com os objetivos da educação formal. A disciplina na escola, como expõe o documento curricular, trata pedagogicamente da cultura corporal.

Nesse sentido, e as *Orientações Curriculares* explicitam isso, o ensino não se limita a meras vivências das práticas corporais. A Educação Física nesta perspectiva rompe com as características exclusivamente práticas presentes em outros currículos da área (por exemplo, com base no ensino de modalidades esportivas ou aqueles com

finalidades recreacionistas como destacado pelos professores), defende a reflexão sobre as configurações e relações que permeiam as manifestações corporais<sup>70</sup>.

Diante de sua especificidade na escola, um dos professores participantes da pesquisa evidencia e defende a relação da Educação Física com os objetivos da instituição escolar, destacando que a disciplina não deve restringir-se ao aspecto vivencial.

A Educação Física tem que discutir a prática do aluno e eu não vejo ela diferente de qualquer outra disciplina dentro da escola. (...) então, quando você traz um olhar apenas prático, tá trazendo um olhar limitado a aquilo e muitas vezes muito funcional para aquela coisa. Você está trazendo uma prática no meu entender de forma alienada e a Educação Física não pode estar alienada ao contexto escolar. Então, como sempre tem que estar preso ao PP porque ela é um componente como qualquer outro. (Professor 8)

A fala explicita que a Educação Física deve estar atrelada às finalidades da escola e, como os professores a seguir apontam, contribui na formação dos estudantes como qualquer outra disciplina do currículo.

Eu acho que como todas as outras áreas é produzir conhecimento. A diferença é que nós temos ao nosso favor o corpo. Nós temos outras linguagens que está agregando. Nós podemos produzir muito conhecimento e temos a nosso favor outras linguagens, linguagens não verbais, do corpo é fundamental. Produzir conhecimento é fundamental na escola, dar acesso ao conhecimento, transformar esse conhecimento. A Educação Física é importante como todas as outras disciplinas. (Professor 9)

Quando tem o trabalho interdisciplinar eu acho que outras disciplinas acabam vendo a importância que tem na Educação Física. Eu acho que eles enxergam, é uma coisa que fazem eles enxergarem que podemos contribuir também para a formação. Acho que o trabalho interdisciplinar deixa bem a mostra dentro da escola a parcela de contribuição da Educação Física. (Professor 6)

Com as discussões do campo educacional atreladas à promulgação da LDB nº 9.394/96, a Educação Física teve seu papel revisto, sendo requisitada a integrar e se aproximar dos objetivos pedagógicos da instituição educacional. Deixou de ser

---

<sup>70</sup> É interessante destacar que diante da dificuldade relatada por um dos docentes em relação ao trabalho com aulas teóricas, devido à resistência de estudantes e de outros profissionais da escola a esse formato, os docentes defenderam e relataram alguns elementos de como lidam com essas situações. O que reafirma um novo olhar para a disciplina.

entendida como uma atividade complementar<sup>71</sup> realizada fora do período escolar para ser um componente curricular. Nessa direção, o documento é explícito: "considerando o atual *status* da Educação Física enquanto componente curricular que valoriza sua experiência, ele está inserido no Projeto Pedagógico de uma escola comprometida com a socialização e ampliação crítica do universo cultural" (SÃO PAULO, 2007, p. 35).

Os professores caminham na mesma direção ao valorizar a relação entre a disciplina e a instituição escolar, aspecto que será melhor analisado posteriormente quando se expressam sobre os elementos que subsidiam a seleção dos temas de estudo do componente.

Outro elemento digno de nota é o entendimento da Educação Física escolar, enquanto disciplina atrelada à realização da leitura das práticas corporais.

Você busca e mostra que existe outras modalidades ... e o fato de você conhecer também muda como você vê o esporte, como espectador. Você começa a analisar o esporte de forma diferente. Quando eu conheço o esporte a apreciação do espetáculo é totalmente diferente. Então, por exemplo, eu vou falar de Olimpíadas de Inverno, a princípio eu posso não conhecer nada, pode ser diferente, agora se eu já conheço um pouquinho eu vou entender como funciona o jogo, quais são as regras, qual o objetivo do jogo. Então, essa apreciação do espetáculo se torna diferente, agora se não tem um ponto de partida vai ficar na mesmice. (Professor 9)

Na escola você tem que saber o que está fazendo, aqui mostra uma coisa que eu acho que lembra um pouco da minha escola, a criança joga futebol, se você jogar uma bola na quadra e esperar para ver, você vai ver um falando de uma regra do soçaite, o outro falando da regra do campo e outro do salão, aí você fala espera aí: é para fazer por cima, é por baixo, qual é a regra que está falando? o que vai fazer? Eles estão na prática pela prática, eles não estão pensando. Essa discussão é interessante, porque o professor faz as crianças pensarem. Ah! Então, o soçaite joga assim, salão joga assim e campo é assim, o número de jogadores pode variar, o tempo também, que é fazer pensar sobre a prática. Ah! Então, eu não to indo jogar bola, a partir do momento que faz ele pensar eles sabem que eles não estão só indo para a quadra. (Professor 3)

Ao deixar de lado a anterior visão biológica, a disciplina passa a compreender que a motricidade humana é uma linguagem que comunica e expressa a cultura e as formas de ser e viver de cada grupo cultural (SÃO PAULO, 2007). Ou seja, as práticas corporais são entendidas como formas de expressão e comunicação que manifestam

---

<sup>71</sup> A educação física pelo Decreto n.69.450/71, em seu artigo 1º, era tratada como atividade e não como disciplina do currículo, apresentava uma "conotação de um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica" (CASTELLANI FILHO, 2011, p.84).

pensamentos, significados construídos e compartilhados pelos diferentes grupos. Como os Estudos Culturais ensinam, toda ação social expressa significados próprios em meio ao contexto em que se encontra.

A Educação Física, nessa perspectiva, se compromete com a leitura e interpretação da gestualidade. Contribui para a compreensão dos significados dados a cada prática corporal, a cada gestualidade característica, como também na produção de novas manifestações. Portanto, não se estuda o movimento e sim o gesto, entendido como um movimento que transmite um significado cultural (NEIRA; NUNES, 2008) apropriado e construído de acordo com os diversos grupos sociais.

Os professores dialogam com a proposta curricular quando apontam que a disciplina na escola está envolvida na leitura dos códigos das manifestações corporais. Ao buscar compreendê-los melhor, possibilita olhar e ler de forma diferente aquela prática, com novos referenciais e suportes, o que leva como o docente expôs a uma nova apreciação. No caso exemplificado, permitiria aos estudantes identificarem as características e entender como funciona a prática, quais são as regras, o que as diferenciam de outras modalidades e expressões, compreender as razões que facilitam a realização do jogo e suas convenções.

Contudo, além da Educação Física estar comprometida com a leitura dos aspectos, dos códigos sociais que caracterizam as práticas corporais, alguns professores relatam, e assim se aproximam mais da concepção de leitura e escrita das *Orientações Curriculares*, que sua função hoje está atrelada a realização de uma reflexão crítica das relações que as envolvem, realizando discussões a partir do que os estudantes trazem e buscando valorizar os diferentes grupos culturais.

A partir das manifestações da cultura corporal fazer com que o educando tenha uma leitura do mundo, uma leitura da sociedade que o cerca e das relações que estão permeando essa prática na medida que ele possa conhecer e validar os grupos sociais, grupos que acessam essa prática. (Professor R 5)

Ela tem sua função específica e essa função específica na minha forma de ver é discutir a manifestação da cultura corporal, trazer o que os alunos conhecem, o que os alunos pensam, o que os alunos acham sobre a manifestação corporal e discutir ela. Então, na minha forma de pensar a Educação Física tem esse objetivo, discutir a manifestação corporal, como uma prática que faz parte da cultura dos alunos, do que eles fazem, do que eles vivem e tem que ser discutida, não só praticada, a prática pela prática, mas uma prática pensada, uma prática refletida, uma prática direcionada, intencional e significativa para o aluno. (Professor 8)

Eu penso hoje que a Educação Física ela tem o objetivo de não só valorizar o que o aluno já tem de conhecimento, mas de fazer com que ele conheça o maior número de práticas corporais, mas não é só conhecer é entender porque aquilo é daquela forma, como foi construído. Eu penso que a Educação Física é assim, saber os valores que estão imbricados naquele determinado esporte que a gente vai trabalhar, porque que é aquilo, porque que é assim. (Professor 6)

Como Neira (2010b) aponta, não basta ensinar regras e técnicas para que os estudantes possam jogar, a Educação Física deve proporcionar a reflexão das intenções e relações sociais que permeiam a prática corporal. O documento curricular expõe que a função social da Educação Física é "proporcionar aos alunos 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 desenvolvida" (SÃO PAULO, 2007, p. 36). Para tanto, defende que sejam valorizados os diversos grupos culturais e que seja contemplado aprendizagens para uma compreensão profunda das relações que permeiam a cultura corporal, abrangendo aspectos sociais, políticos, históricos e culturais.

De acordo com Neira e Nunes (2008, 2009) e Neira (2011), o currículo cultural da Educação Física visa a fazer com que as vozes das diversas culturas possam ser pronunciadas e reconhecidas. A partir do universo cultural dos estudantes e de outros grupos procura-se refletir sobre a cultura corporal para realizar uma leitura crítica de suas relações com a sociedade, além de problematizar as questões de poder.

Para os docentes, a contribuição da Educação Física aos estudantes é uma formação sensível a diversidade cultural, que valida e reconhece os diferentes grupos e caminha para entender as relações de poder e superar posicionamentos preconceituosos.

Ao fazer uma leitura a partir das aulas de Educação Física o aluno acaba reconhecendo os outros significados que as pessoas atribuem à mesma prática, quando ele conhece os significados e acaba validando, ou não né, mas pelo menos ele reconhece que outras pessoas atribuem um outro sentido para aquilo e isso depende do contexto que ela veio. Eu acho que contribui principalmente para que a criança, o adolescente se torne sensível a diversidade cultural, procure relações mais democráticas, por relações mais justas, porque ele vai compreender que as diferenças existem, mas a convivência é coletiva, a gente tem que entender, compreender esses significados diferentes talvez eles respeitem, não sei também se respeito é a melhor palavra, mas validar, entender e reconhecer que aquela pessoa não precisa pensar igual a ele através da manifestação corporal. (Professor 5)

Então, quando você propõe uma reflexão sobre a prática você proporciona que esse aluno tenha, repense certos conceitos, certos preconceitos, práticas que muitas vezes ele não conhece e acaba conhecendo ou ideias que eles tinham e acabam mudando essa ideia, então possibilita conhecer essa prática, quando você conhece abre um campo enorme de possibilidades dele gostar, dele não gostar, passar a gostar, de conhecer melhor, dele repensar, putz (sic) o que eu estava fazendo eu posso fazer diferente, então, não era como pensava, as coisas podem ser diferentes. Enfim, você cria esse espaço para tentar fazer com que ele repense essa prática. (Professor 8)

O objetivo dele era fazer pensar. É complexo né, mas ele queria levar as pessoas pensarem né, vai fazer uma entrevista, vai refletir, produz, ele tem um trabalho de portfólio aqui, vamos fazer fechando o projeto um livro de regras e tal, criação de gibi. Então, vou pensar sobre a exclusão da prática por quem não pode pagar por ela e tal, o mundo é complexo. (...) Ele quis fazer os alunos ter um outro olhar sobre aquela determinada prática. (Professor 4)

Os docentes expõem percepções e pretensões sobre a formação dos sujeitos que identificamos na análise do documento curricular. Ao possibilitar que diferentes expressões circulem pelo currículo com um tratamento e estudo aprofundado, abre-se espaço para que os diversos grupos sejam reconhecidos e a constituição de identidades e relações mais democráticas.

Uma das pretensões de um currículo multiculturalmente orientado é promover o respeito pela diversidade cultural, no sentido de reconhecer, legitimar as produções e identidades plurais, evidenciando as relações de poder envolvidas na construção da diferença. Para tanto, é importante que os diversos grupos tenham espaço para se representar, expor e criar as suas formas de ver e narrar o mundo. A proposta curricular "tenciona 'fazer falar', por meio da tematização das manifestações corporais, a voz de várias culturas no tempo e no espaço (...) além de problematizar as relações de poder presentes nas questões de gênero, etnia, religião" (SÃO PAULO, 2007, p. 37).

Em concordância com Silva (2007), o currículo deve oferecer a oportunidade de desenvolvimento crítico e de questionamento das representações dominantes. Que seja apresentado discursos, textos diversos tanto como forma de reconhecimento dos diferentes grupos como para subverter as lógicas opressivas. Ao colocar em *xequê* as representações hegemônicas, mostrando outros discursos, conhecimentos e produções as identidades dominantes e os mecanismos de opressão podem ser desestabilizados, abrindo espaço para que outras leituras e posicionamentos possam ser realizados.

A educação multicultural está envolvida e comprometida com "a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como 'diferentes', de modo que se formem

futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças" (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63). Incorporar a diversidade cultural pressupõe refletir sobre os processos de exclusão e discriminação que silenciam diferentes vozes e manifestações e congelam as identidades. O currículo cultural da Educação Física, inspirado nos Estudos Culturais, está sempre a favor dos mais fracos. Os professores evidenciam pretensões e finalidades da Educação Física que caminham contra a subjugação e exclusão de determinados grupos. Nessa direção, ao menos dois professores destacam a importância da desconstrução do discurso hegemônico.

Normalmente nós somos acostumados a escutar e validar os discursos hegemônicos né, trazem um único significado para aquela determinada manifestação ou prática corporal, e quando a gente começa a ouvir outras pessoas falando sobre os seus significados a gente acaba desconstruindo um pouquinho esse discurso hegemônico e vê que tem outros significados que fazem parte da mesma prática corporal. (Professor 5)

O discurso é fundamental, pelo menos na minha maneira de pensar, é o foco de qualquer ação social, cultural é o discurso. Ele que vai moldando, ele que vai construindo as relações, as identidades de certa maneira. Então, ele está presente o tempo todo e o principal muito sutilmente, as coisas vão acontecendo, vão sendo faladas e muitas vezes naturalizadas e dadas, a gente vai passando por cima muitas vezes e a gente não vai percebendo o que vai sendo dito e quando a gente para analisar o discurso, então, é ver o que as pessoas têm dito sobre as coisas a gente para e repensa muitas vezes a nossa prática, o que a gente tem feito. Então, de certa forma a nossa ação como professor partindo da prática da cultura corporal é analisar o discurso, o que as pessoas têm dito sobre aquilo. Vamos tentar conhecer, vamos ver se realmente é assim, se não é assim, então, o foco de nossa prática de certa maneira é analisar o discurso para desconstruir esse discurso que muitas vezes acaba tendo apenas um olhar, um olhar dos interesses de alguém, de algumas pessoas, a formas que elas têm de enxergar de encarar aquela realidade. Quando a gente se limita a ouvir apenas um discurso está muitas vezes trazendo um olhar restrito, muitas vezes com preconceito, com discriminação, quando a gente para e analisa esse discurso por outras maneiras, por outras óticas a gente possibilita repensar as ações. (Professor 8)

Apresentar outros significados e narrativas buscando compreender o posicionamento assimétrico das práticas corporais no meio social, contestá-los e desconstruir aqueles que valorizam a hegemonia de determinados grupos foram aspectos identificados na análise do documento curricular.

Como os Estudos Culturais nos ensinam, e o Professor 8 aponta, os discursos constroem, moldam nossa compreensão sobre o mundo como também forjam nossas identidades. Por meio de diferentes textos que compõem o circuito cultural (mídias, livros, currículo), os discursos e representações inventam, transformam as formas de entender e nomear as coisas.

Tais significados circulam em meio a disputas, o que produz uma *realidade* permeada por hierarquizações. Aqueles que têm o poder de narrar as pessoas, as coisas e como elas funcionam é quem estabelece o que é *real*, o que é válido ou não (COSTA, 2010; SILVA, 2007). Os discursos que apresentam maior força de representação vão posicionando os sujeitos e os constituindo em meio a cada cultura. Portanto, como Hall (1997a) elucida, a luta passa a ser cada vez mais simbólica e discursiva do que física.

O problema se encontra quando os discursos e representações se apresentam e se instituem como verdades únicas e universais. Os seus significados, de tão enfáticos, aparentam ser naturais, fixos, omitindo-se o fato que são resultados de práticas de significação que estão envolvidos por relações de poder que os posicionaram em determinada situação de vantagem. Nesse processo, muitos grupos sem força de representação são desvalorizados e suas identidades essencializadas ou tratadas de maneira pejorativa, tornando-se o *outro* passível de ser corrigido em relação aos critérios estabelecidos pela *norma*, a identidade.

Uma pedagogia inspirada nos Estudos Culturais procura desvendar aqueles discursos, representações e práticas que subjugam certos grupos no contexto social e se apresentam como verdades inquestionáveis. Nesse sentido, McLaren e Giroux (2000, p. 38) apontam que "é na arena do imaginário social que a pedagogia crítica, como uma forma de política cultural, pode realizar uma intervenção necessária".

Seguindo na mesma direção, as *Orientações Curriculares* expõem que a Educação Física

[...] deve garantir ao educando o acesso ao patrimônio da cultura corporal historicamente acumulado por meio da experimentação das variadas formas com as quais ela se apresenta na sociedade, analisar os motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição privilegiada na sociedade, como também, refletir sobre os conhecimentos veiculados pelos meios de comunicação de massa e os saberes da motricidade humana reproduzidos pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados na escola. (SÃO PAULO, 2007, p. 35)

Como identificado no posicionamento dos professores, a disciplina volta-se à leitura crítica das práticas corporais, visa a compreensão e a desconstrução dos discursos que constroem e denigrem a imagem das manifestações de grupos subalternizados. Trata-se, como Canen e Moreira (2001) defendem, de contextualizar e compreender a produção das diferenças, em rejeitar qualquer tentativa de reduzir e congelar a identidade em estereótipos.

Abre-se, assim, a possibilidade de entender que os sujeitos e a *realidade* são produzidos em meio aos discursos e representações que circulam na sociedade, de prestar atenção nos projetos hegemônicos que reforçam preconceitos e a exclusão, dando subsídios para interrogá-los e combatê-los, além de caminhar para aquilo que McLaren e Giroux (2000) chamam de uma *agência crítica*. Como já exposto, esse termo se refere à habilidade dos sujeitos de analisarem os posicionamentos que têm assumido e optar por aqueles menos opressivos. Muitas vezes, os diferentes estão ao nosso lado e até mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, reconhecê-los (CANDAUI, 2008).

Apesar de constatar essas noções nas falas docentes, também identificamos representações que expressam uma confusão epistemológica, abrangendo objetivos que compõem outros currículos da Educação Física e que não dialogam com as pretensões do documento curricular.

É a questão também do combate ao sedentarismo porque hoje a gente é obrigado, eu me sinto obrigada a ensinar meu aluno a fazer uma cambalhota. Eu sou de uma época que a gente aprendia a dar cambalhota com dois anos. Vou ter que trabalhar brincadeiras folclóricas, mas quais são? amarelinha, esconde-esconde, poxa.(...) Hoje tem alunos sedentários, alunos que ficam no facebook, que ficam no computador, na televisão. Eu acho que essa questão da vivência da prática, envolve essa questão motora, cognitiva e psicológica no geral. (...) Eu também acho que a nossa única função não é essa, também acho que o professor não trabalhou, mas eu acho que tem que ser sim, como você falou estimulado, porque a gente não pode fechar os olhos porque nós estamos lidando com uma sociedade que prima cada vez mais pelo pouco movimento. Não que a nossa aula de Educação Física seja uma bandeira levantada, viva e mexa-se e ok. Mas a gente pode também trabalhar que isso é um tema reflexivo também, a questão do sedentarismo, a questão de como a tecnologia tem que otimizar o nosso tempo e não fazer com que nos tornemos menos ativos, porque? a falta de atividade o que que leva? ela é mais uma vertente que a gente pode estar atuando, não que ela seja uma bandeira. (Professor 2)

Eu concordo, acho que a Educação Física tem que ser um todo, agora com essa questão do sedentarismo postural a gente acaba tendo um pouco de obrigação né mas eles precisam saber que a prática a gente

não faz sem ter uma reflexão, a gente tem que pensar no que vai fazer, pensar até chegar em algum lugar. (...) Acho que sedentarismo não é o foco principal da Educação Física. Se não a gente vai ficar questão motora especificamente, sem pensar né. É uma questão dele levar para a vida, levando para a vida que é importante a prática, a gente passa todos esses conceitos que é importante, da prática, a reflexão e tudo mais ele sabe que pode sair e pode fazer, ele vai saber o que é um equipamento de lazer, vai conseguir sair, ir para algum lugar e ter essa iniciativa. Sabendo pensar e tendo essa questão de poder saber procurar, pesquisar. (Professor 3)

Percebemos nas falas que há indícios dos objetivos e preocupações levantadas pelo currículo saudável. Atrrelado a isso o Professor 2 destaca a relação da prática com os aspectos motores, cognitivos e afetivos identificados com o currículo psicomotor. Bocchini (2012) também identificou em pesquisa realizada com professores da rede municipal de Jundiaí a influência da área psicobiológica nos discursos e intenções sobre a prática pedagógica.

Com os avanços do conhecimento sobre a atividade física e sob o argumento que as condições da sociedade que vivemos, cada vez mais concentrada em centros urbanos e que tem aumentado os índices de sedentarismo, obesidade e outras doenças, ressurgiu um movimento de atualização do paradigma da aptidão física por meio da defesa da promoção da saúde. (BRACHT, 1999). A Educação Física apresenta, mais recentemente, a função de educar os estudantes para promover um estilo de vida ativo, caracterizando aquilo que Neira e Nunes (2008) denominam de *currículo saudável*.

Os autores explicam que tal discurso vem atender às atuais concepções neoliberais de *autonomia* e *cuidado de si*. Ou seja, que os sujeitos sejam competentes para resolver os problemas por si mesmos e tenham uma vida saudável por meio de iniciativas individuais. A Educação Física, dessa forma, tem a responsabilidade de ensinar conhecimentos sobre a saúde e bem-estar e estimular a prática da atividade física, gerando condições para que os estudantes possam analisar e optar pelos programas de exercícios que melhor se adequam às suas necessidades, levando esse estilo de vida após o processo de escolarização.

O currículo saudável pode ser classificado de (neo)tecnicista (NUNES; RÚBIO, 2008). Pretende a formação de identidades iguais para atuar na sociedade, reproduzindo as relações existentes. As condições de desigualdade e precariedade da vida e do trabalho que dificultam e impossibilitam a adesão a um determinado estilo de vida não são colocadas em pauta. A função da Educação Física se distancia da análise das práticas corporais inseridas em uma sociedade capitalista e de suas várias relações de

opressão. Além disso, quando se apresenta uma visão monocultural de saúde, apenas um determinado modo de ser e cuidar do corpo é valorizado e entendido como universal, o que dificilmente contribui na formação de identidades abertas a diversidade cultural (NEIRA, 2011). Comumente, vemos a discriminação em relação aos sujeitos que não se adéquam a um padrão de corpo e estilo de vida considerados ideais<sup>72</sup>, como é o caso de pessoas acima do peso. Todas as responsabilidades recaem sobre elas sob o argumento que não se esforçarem suficientemente, discurso presente e que reforça a lógica neoliberal, de responsabilização dos sujeitos.

Para verificar a força do discurso do combate ao sedentarismo, basta observar as várias propagandas e programas<sup>73</sup> que constantemente inferem a necessidade de uma vida saudável. Os próprios docentes expressam que se sentem *obrigados* a promover atividades no sentido de desenvolvimento da saúde. Percebemos em suas falas que tais discursos os interpelam a adotar certos posicionamentos, constituindo a sua identidade profissional e representações sobre o papel da Educação Física. Como Hall (1997a, p. 8) explica a identidade é fruto "do diálogo entre conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados".

Um outro ponto presente na fala do Professor 2 é a vinculação da noção do currículo saudável com as pretensões do currículo psicomotor. Sob influência do discurso educacional cognitivista, a psicomotricidade surge no fim da década de 1960 com a proposta de favorecer o desenvolvimento das crianças para além da dimensão motora, incluindo também a social, cognitiva e afetiva. No método psicocinético isso garantiria uma formação integral aos estudantes por meio da chamada educação pelo movimento. Segundo Nunes e Rúbio (2008, p.65), é ainda grande a presença de professores "os quais, mesmo reconhecendo o valor da aptidão física, apoiam sua prática no desenvolvimento intelectual e no equilíbrio emocional."

Ao estabelecer e buscar um determinado nível e desenvolvimento de certas habilidades motoras, o currículo psicomotor desconsidera a diversidade de formas e expressões presentes na sociedade, além de não promover discussões mais amplas que

---

<sup>72</sup> Não quer dizer que a tematização da saúde não possa ser trabalhada em algum projeto da educação física, a questão que se coloca é que não é a função da disciplina voltar todo o seu programa e objetivar, como propõe o currículo saudável, o desenvolvimento de um estilo de vida ativo e saudável nos estudantes.

<sup>73</sup> Programa *Bem Estar*, da Rede Globo, quadro *Além do Peso*, do *Programa da Tarde*, da Rede Record.

explicitem as questões políticas, econômicas e de poder envolvidas nas práticas corporais. Em linhas gerais, caminha para a manutenção do *status quo*.

Outro depoimento demonstra bem a distorção entre as características, sentidos e fins dos diferentes currículos da Educação Física.

Eu acho que para mim o viés mais importante é a convivência e a tolerância, é saber conviver, saber conviver no grupo, saber respeitar o colega, trocar experiências com o colega. Jogar é um ato de conviver de tolerar de aceitar o outro como ele é, de aceitar o outro, por mais que seja uma competição. (...) Pensando na contribuição, da vivência em si, primeiro para viver bem consigo mesmo, ele tem que conhecer o próprio corpo dele, as suas possibilidades e limites, descobrir alguns limites deles até para cuidar bem de si, como interagir com o outro, como interagir em um ambiente diferente do outro, reconhecer as práticas do outro. De repente eu vou a um lugar, em uma cultura diferente da minha até que ponto eu posso estar participando com ele, que eu posso estar interagindo com ele, eu prefiro ficar de lado. Então, até que ponto essa flexibilidade que possa permear, andar em lugares diferentes, eu precisaria pensar sobre isso, mas até hoje eu tenho atuado assim, preparado o aluno a se conhecer, a conhecer o próximo, respeitar, poder andar nesses espaços todos, tomar certas atitudes que ele goste e não goste e eu acabo tendendo a buscar uma vida saudável, uma qualidade de vida. Não a saúde total através do esporte porque isso eu não acredito, mas para mostrar para ele que não é só o esporte, tem outras coisas agregadas aí, viver bem não é só esporte, não é o cara que pratica esporte que vai ter saúde, eu tento trazer durante as aulas essa questão da convivência, como viver bem, como se alimentar bem, como praticar alguma coisa, como ter amizade. Eu acho que a gente acaba extrapolando a nossa área, mas as discussões vão extrapolar. As discussões que esse professor fez no relato extrapolaram certamente. Quando ele traz as questões de gênero, por que a mulher não pode jogar futebol, por que é assim ainda? O que temos que mudar na nossa cabeça, o que a gente tem que mudar nos nossos conceitos. A gente percebe crianças da primeira série que tem preconceito, que não rebola, rebolar é coisa de mulher ou coisa de homossexual. Tudo a gente tem condições de mudar, a gente com nosso trabalho tem que mostrar que não é assim, que a sociedade não é isso. Tem um grupo de mídia e tudo mais que se aproveita disso e faz piada disso, mas isso não é verdade, que a gente não deve tratar as pessoas assim, eu acho que a função da educação é essa mesmo, é trazer a tona essas discussões e meu, eu não vou assistir Zorra Total e aceitar ficar falando mal do gay lá, que absurdo! Se for a opção dele acabou, temos que discutir isso. Você tem um país que a maioria dos relatos que eu tenho dos alunos nas primeiras aulas em todas até hoje, dezessete anos, mais de noventa por cento não gosta de futebol, por que nós somos o país do futebol? Até que ponto a gente está fazendo algo para mudar isso? (Professor 9)

O professor aponta a preocupação com situações de preconceito e discriminação, entendendo que estas devem ser trabalhadas nas aulas, aspecto que se aproxima da

proposta curricular. No entanto, percebemos no seu depoimento alguns elementos que se distanciam. Primeiramente, há uma conotação em que a vivência da prática corporal é tratada como meio para alcançar algo. Entende que ao realizar um jogo, por meio do movimento os estudantes irão se conhecer, descobrir as possibilidades do corpo para cuidar de si. Representação que se afasta da noção das práticas corporais como formas culturais de se movimentar. Relacionado a isso, percebemos que há uma preocupação com o trabalho com a diversidade cultural, no entanto, tais colocações se aproximam da influência do multiculturalismo pluralista. Há a intenção dos estudantes adquirirem, como Neira (2010b, p.78) coloca, uma *alfabetização multicultural*, ou seja, que os discentes das classes dominantes e dominadas tenham a capacidade de transitar e atuar em meio a situações e culturas diferentes, no sentido de proporcionar uma boa convivência, uma relação harmônica, de tolerância e aceitação do outro. Silva (2011, 2012) explica que tolerar supõe a superioridade de um grupo em relação aos demais. Há aquele que tolera, aceita (poderia se dizer que suporta) e o outro que é passível de ser tolerado. As relações de poder e de produção da identidade e diferença não são questionadas. Atrelado a essa visão, mesmo não buscando a saúde total pelo esporte, como o professor diz, há a pretensão no desenvolvimento de conhecimentos voltados para o bem-estar e atitudes para uma vida saudável, finalidades que compõe um currículo saudável.

Tal depoimento evidencia a confusão epistemológica e das características entre os diferentes currículos da Educação Física. Cada qual apresenta certas orientações, legítima determinados conhecimentos e relações de poder. Organiza e expressa discursos que visam a formação de determinados sujeitos (SILVA, 2011). Os diferentes currículos da Educação Física apresentam peculiaridades, propósitos distintos para a constituição de sujeitos e da sociedade. A ausência de um maior discernimento sobre as diferenças epistemológicas entre os diferentes currículos da área, pode gerar a realização de práticas pedagógicas que provavelmente formarão sujeitos que diferem daqueles projetados pelo documento curricular<sup>74</sup>.

O Professor 9 traz um elemento que, ao nosso ver, contribui com a confusão de propósitos e características presentes nos diferentes currículos. Observe-se que, até o momento, não tinha refletido com profundidade sobre a função da Educação Física na escola.

---

<sup>74</sup> Visto que os docentes afirmam buscar trabalhar de acordo com as *Orientações Curriculares*.

Então, quando você fala qual é a função, qual é o objetivo, caramba eu não tinha parado para pensar nisso! Eu acho que extrapola a questão da escola, eu nunca me prendo a questão escolar, eu sou professor disso eu tenho que fazer só isso, eu nunca pensei dessa forma. Eu acho que quando eu parto do trabalho o principal você sabe o que quer, as habilidades e competências que quer buscar e aí você vai usar meio, um caminho para chegar até ela, mas nesse caminho muitas coisas acontecem e muitas vezes você nem é o professor de Educação Física, tem outras posturas nesse processo aí. Essa questão da mediação quando começa as discussões então, onde você tem que dar a sua opinião sem deixar de considerar a dele, mostrar para ele que tem mais coisas envolvidas aí, que o assunto seja um pouquinho mais complexo e também reconhecer a opinião do colega, conhecer o por que ele chegou naquela opinião lá, essa capacidade de entender como ele chegou naquela informação, em que contexto ele está inserido para dizer aquilo. Então, eu acho que essa racionalidade, essa percepção do que ele traz aí é difícil você traduzir em de repente o que é a função. (...) Ao longo desse processo eu nunca tinha parado para pensar nisso, vou pensar, prometo. (Professor 9)

Nunes e Rúbio (2008) apontam que ao não definir a função social da disciplina, há a possibilidade do professor assumir diferentes identidades que levam a práticas diferenciadas no mesmo espaço, muitas delas podemos dizer, contraditórias. Diante da fala do docente, percebemos que os momentos de formação (inicial e continuada) não foram suficientes ou pouco contribuíram para problematizar a função da disciplina na escola e explicitar as proposições dos diferentes currículos da área. Com isso, aumenta a possibilidade da manutenção das representações e práticas acessadas durante todo o processo formativo sem maiores questionamentos ou, então, sua mera reprodução a partir do senso comum.

Apesar de não ter sido o foco da pesquisa, algumas informações obtidas indicam que os docentes, enquanto estudantes na educação básica e formação inicial, tiveram experiências com a Educação Física escolar que são opostas ao que o currículo municipal propõe.

Com toda certeza é você praticar, mas sabendo que por trás daquelas práticas você tem diversas outras coisas. É que a gente na verdade, se a gente tivesse isso desde criança, fico pensando, a gente ia lá e se divertia, eles também querem, do mesmo jeito que a gente, só que a gente tem que dar a possibilidade deles pensarem sobre o que eles estão fazendo, o que nós não tivemos. (Professor 7)

Se você pensar assim que o processo inicial sempre na Educação Física, pelo menos na minha formação, o ponto principal era a questão da saúde, por mais que se discutisse o esporte, a técnica e tudo mais no final o viés mais importante sempre era a saúde. Ah! Se não fizer

esporte não vai ter saúde. A gente sabe que não é bem assim né.  
(Professor 9)

Eu penso, isso se não mudar meu pensamento porque eu já mudei muito o que eu acho da Educação Física desde quando eu fiz faculdade até hoje. (...) Eu tive uma formação, mesmo enquanto aluno e universidade graduação, que o rendimento é a melhor forma, o rendimento em tudo, tem que ser melhor em tudo. (Professor 6)

Com referência aos breves depoimentos, é compreensível a confusão expressa por alguns professores. Os Estudos Culturais nos ensinam que as representações não se referem ao real e muito menos surgem aleatoriamente. Elas são acessadas culturalmente, por meio das experiências, discursos que temos contato, apresentando efeitos na forma como entendemos as coisas e as pessoas. Assim, as representações que os docentes apresentam sobre o currículo da prefeitura tem relação com aquelas que acessaram e acessam ao longo de sua vida e formação profissional.

Com referência em Silva (2011), compreendemos que o currículo está envolvido na luta pela afirmação e busca por hegemonia de certas formas de explicar o mundo. Através dele definem-se conhecimentos, concepções, forjam-se identidades. O currículo expressa representações que influenciarão na concepção e nos papéis que os futuros professores assumirão.

Nesse sentido, a formação inicial ganha relevância. Torna-se um momento importante para compreender a docência e a função social da disciplina na escola. Um espaço de contestação e reflexão das representações que foram acessadas desde a escolarização na educação básica e em outras instâncias sociais que muitas vezes, assumem formas não reflexivas, se apresentando como se fossem naturais. Possibilita, assim, provocar mudanças nas concepções trazidas de experiências anteriores e que irão influenciar a prática pedagógica.

Contudo, o que se tem constatado é que a formação inicial raramente proporciona discussões em relação às finalidades político-sociais da educação, dificultando a reflexão dos docentes sobre a intencionalidade da sua ação. Ao investigar os currículos percorridos por professores recém-formados, Neira (2009) constatou que os cursos de licenciatura são os principais responsáveis pelas representações distorcidas sobre a docência e função da Educação Física escolar. As falas dos sujeitos participantes do estudo e as análises de planos de ensino permitiram constatar objetivos distintos para

a disciplina e a prática pedagógica, consubstanciados em uma grande polifonia<sup>75</sup>. Diante dessa situação, o autor faz uma analogia entre o currículo e o personagem Frankenstein<sup>76</sup>, no sentido, da coexistência de partes sem conexão entre si e que resultam em certos efeitos nos sujeitos. Nunes (2011) amplia a metáfora denominando o currículo da formação inicial como o Dr. Frankenstein e os futuros professores de monstros. A partir dos dois estudos, é possível concluir que o currículo dos cursos de Licenciatura em Educação Física sustenta a constituição da sua criatura.

O que reafirma a importância de constantes espaços para a formação contínua, proporcionando o contato e reflexão sobre o papel da Educação Física na escola e de rever certas concepções e posicionamentos.

Em concordância com Neira (2009), se pretendemos consolidar uma Educação Física atenta às diversas formas de expressão corporal, a favor de grupos subjugados, compromissada com uma sociedade democrática, a formação profissional tem papel fundamental. Aqui incluímos a formação continuada. As pressões e dispositivos discursivos sobre o processo de significação do que é e deve ser a educação física é intenso e constante, partindo de diferentes pontos (da escola, do currículo, da mídia, das indústrias editoriais) e dos interesses que circundam o currículo. O professor está no meio dessas pressões e lutas.

Portanto, antes de qualquer tentativa de culpabilizar os docentes, temos que evidenciar que os posicionamentos que expressam tanto em relação à função da Educação Física como sobre os outros aspectos que serão analisados, relacionam-se com os discursos e práticas que acessaram e que, muitas vezes, não foram alvos de discussões e problematização.

### *3.2.2 Princípios e aspectos didáticos na seleção das manifestações corporais*

Estimulados a discursar sobre os elementos que o autor do relato de experiência optou para iniciar seu projeto de ensino, pudemos identificar representações, concepções e critérios que os professores valorizam quando selecionam as práticas corporais a serem estudadas durante o ano letivo.

---

<sup>75</sup> Dentre vários aspectos que explicam o fenômeno, o autor aponta que a carga didática para as disciplinas de cunho pedagógico é bem menor quando comparada àquela das disciplinas biológicas. Isso influencia o entendimento do que se torna importante saber, podendo gerar significados distorcidos sobre a atuação na escola.

<sup>76</sup> Monstro, personagem da obra de Mary Shelley, artificialmente construído a partir de partes corporais retiradas de cadáveres distintos.

No decorrer da entrevista, foi possível reconhecer depoimentos que revelam a importância da relação do trabalho pedagógico com os objetivos institucionais e, principalmente, com o patrimônio cultural dos estudantes, princípios que também foram encontrados em investigação de Neira (2011). Alguns professores expressam o vínculo da Educação Física com o projeto pedagógico da escola da seguinte maneira,

Então, aqui, pelo que entendi do trabalho, o professor teve a sensibilidade, foi muito importante, ele aderiu ao PP. Muitos professores de Educação Física como a gente sabe ignoram, tem aqueles que vão com planejamento com os olhos fechados, com os quatro esportes, o quarteto fantástico<sup>77</sup> que o pessoal fala. (...) Tem que estar em cima dos objetivos que você quer atingir seja no Projeto Pedagógico, seja focado na sua matéria, seja no projeto da escola, muitas coisas, tem que estar em cima dos objetivos que você quer atingir, dentro do seu planejamento e dentro do PP. (Professor 2)

Isso, que dialogam com essas problemáticas que apareceram lá no PP. (Professor 5)

Para direcionar o trabalho dele. O norte do trabalho está aí, você conhecer o que a escola propõe para os alunos, qual o projeto pedagógico, antigamente, qual o projeto político pedagógico, agora só pedagógico, mas continua sendo político. (Professor 9)

O projeto pedagógico manifesta as aspirações que se pretendem com o processo educacional. Envolve a definição dos rumos e seleção dos caminhos que a escola vai assumir. Pode ser, inicialmente, compreendido "como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo" (PADILHA, 2004, p.2). Portanto, como destacado pelo professor acima, não é neutro, e sim intencional, político.

Para um dos participantes do estudo, o projeto pedagógico é a base da escola, na qual expõe os objetivos para aquele contexto, atendendo os vários sujeitos da comunidade escolar.

O PP também está associado a essa questão da comunidade escolar, porque de certa forma o PP é o alicerce da escola, então, o que tá no PP é de certa maneira o que a escola entende o que é importante para aquele contexto, onde considera não só a escola e os alunos, mas toda

---

<sup>77</sup> Quarteto fantástico se refere aos seguintes esportes: voleibol, futsal, basquetebol e handebol.

a comunidade escolar, então, a família, o entorno, tudo que está envolvido dentro da escola. Então, acaba de certa forma atrelado a comunidade escolar, o que está inserido e a um mapeamento inicial que você faz. (Professor 8)

De acordo com Padilha (2004), a definição das pretensões educativas deve articular os interesses e visões dos diversos sujeitos da educação. Ou seja, o projeto pedagógico deve expressar a construção coletiva dos objetivos educacionais, envolver a expressão de diferentes vozes, de estudantes, pais, professores e outros profissionais da educação.

Entendemos que as possibilidades de maior adesão e sucesso do projeto pedagógico, justamente, se encontram quando os diferentes participantes do processo educacional participam de sua construção, expondo seus anseios, saberes, práticas e pretensões. Padilha (2004) nos ensina que os caminhos para realizar o projeto pedagógico podem ser diversos, mas todos eles devem passar pelo reconhecimento do contexto da escola.

Com o sentido de reconhecer a comunidade escolar e buscar dialogar com as manifestações corporais presentes no patrimônio cultural dos estudantes, os professores destacam o mapeamento como meio para a definição dos temas. Reconhecem o seu papel norteador do trabalho pedagógico.

O mapeamento te norteia, ele te dá um norte para as atividades que você vai fazer, é importante. (Professor 2)

Para começar o trabalho, para direcionar o caminho, importantíssimo, o que faz toda a diferença se vai dar certo ou não é esse mapeamento inicial, essa pesquisa inicial (...) É fundamental partir da realidade dos alunos, partir do conhecimento que ele tem, conhecer a escola, a comunidade que está inserida, o que eles fazem é fundamental. Facilita muito o trabalho, partir de um problema comum deles, bem Paulo Freire mesmo, partindo da realidade do cara. (Professor 9)

Primeiramente, eu entendo isso como sendo o mapeamento do trabalho, onde ele tenta reconhecer todas as manifestações culturais corporais, neste caso aquelas que os alunos tiveram acesso e isso é válido, principalmente, para validar aquilo que é local em detrimento daquilo que é global, e para validar aquilo que as crianças conhecem, no caso aqui o que os jovens acessavam, para que eles entendessem estas práticas, nas quais tinham contato, as relações que estavam ali nessas próprias práticas. É válido para reconhecer aquilo que é local, aquilo que as crianças têm acesso. (Professor 1)

Eu acredito que seja importante na medida que esse mapeamento acaba de certa maneira aproximando o aluno, da realidade onde ele

vive e a escola. Então, eu acho que essa ligação é importante porque me parece que quando essa conversa não existe entre a comunidade e a escola a prática fica sem significado para o aluno, fica uma coisa muito distante onde se discute uma coisa na escola e no dia a dia dele, onde ele vive fora da escola, essa conversa não cria espaço de discussão, onde ele possa vivenciar, praticar e fazer. Então, esse mapeamento pra mim é importante nesse sentido de você conseguir associar a prática pedagógica com a prática do aluno no seu dia a dia, a sua vivência no dia a dia. (Professor 8)

Ao se atentar ao universo cultural dos estudantes é possível, de acordo com os professores, uma maior aproximação da instituição escolar com a realidade e com aquilo que é significativo aos estudantes. Podemos dizer que é a porta aberta e passo inicial de um trabalho que não se dissocia da vida dos seus participantes, de suas experiências e da multiplicidade de vozes presente no contexto escolar. Os discentes percebem que "aquilo que ele aprende possui um sentido e uma aplicação em sua vida e em sua prática social, marcando seu lugar de pertença à espécie humana, como protagonista da história e da cultura". (CORAZZA, 2003, p. 36).

Paulo Freire<sup>78</sup> foi um exímio defensor de uma educação que tivesse como ponto de partida a realidade dos discentes. A escolha dos temas de estudo ocorre a partir de um processo de investigação da cultura local, das experiências, práticas, de contradições e anseios existentes. Como Giroux e Simon (1999) apontam, a cultura popular tem grande força na visão que os estudantes têm de si e das relações com mundo. Portanto, o trabalho consiste em justamente captar elementos do universo cultural para o seu questionamento e ampliação.

É nesse sentido que o mapeamento, um dos encaminhamentos didáticos propostos pelas *Orientações Curriculares*, se apresenta como "a base do currículo escolar" (SÃO PAULO, 2007, p. 67). Tal encaminhamento pretende identificar o repertório cultural corporal dos estudantes e o que eles conhecem a respeito da temática problematizada. O professor busca perceber os saberes, discursos, estereótipos, a valorização ou desvalorização de certas identidades culturais, entre outras possibilidades. Ou seja, além de reconhecer a cultura corporal do grupo, o mapeamento se estende "para a própria aula em uma ação permanente de troca de saberes entre os alunos, entre os alunos e o professor e entre todos e a manifestação" (SÃO PAULO, 2007, p.68).

---

<sup>78</sup> Vale destacar que foi citado por um dos docentes.

Nesta direção, na visão dos professores entrevistados, a aproximação da prática pedagógica com a história de vida dos estudantes permite conhecer, discutir e compreender mais profundamente a realidade que os rodeia, caminhando, assim, para uma melhor leitura de mundo.

É a ideia do mapeamento é essa, você tentar de certa maneira trazer o aluno, onde o aluno vive, aonde ele frequenta, o que ele faz para você trazer para escola e discutir isso, para ganhar um significado daquilo que ele tá fazendo, o aluno. Então, o mapeamento na minha forma de entender é esse, você tentar de certa maneira olhar o ambiente social onde ele está inserido e discutir esse ambiente. Conhecer, discutir o ambiente que ele está. (Professor 8)

Principalmente para fazer uma leitura melhor daquilo que a cerca. Assim ela consegue fazer uma leitura melhor de mundo partindo daquilo que ela tem perto dela. (Professor 5)

A perspectiva multicultural, justamente, defende um ensino que considere o patrimônio cultural dos discentes, analise suas construções, conhecimentos, discursos, procurando ampliar o olhar. Compreender o ambiente social em que se está inserido é um instrumento importante para que se enfrente os desafios presentes no cotidiano e fomente o compromisso em formar estudantes críticos. McLaren e Giroux (2000) defendem uma pedagogia que abarque a experiência cultural dos discentes e os subsidiem com meios críticos para a análise e engajamento na transformação social.

No processo de escolha das manifestações corporais a serem desenvolvidas, os professores compreendem a possibilidade de trabalho tanto com práticas que os estudantes vivenciam como aquelas que acessam por outros meios, mas que fazem parte do contexto social.

Seria mais interessante ele encontrar naquela região, no entorno escolar algumas dessas práticas, ou então talvez não no entorno, mas a partir daquilo que as crianças acessam em casa, na internet, na tv, algo que seja próximo deles (...) A ideia é olhar para a região e para além da mesma, considerando toda a cultura corporal que os alunos acessam, por meio da mídia, por outros meios que eles têm acesso, para, a partir disso, tentar encontrar uma prática que dialogue com essas problemáticas que apareceram no PP da escola que faziam parte dos objetivos do professor a serem alcançados. (Professor 5)

O que me faria escolher tal manifestação e não a outra eu acho que a vivência dos alunos, eu consideraria o que eles conhecem sobre cada uma e o que eles praticam ou que a maioria faz ou conhece. Então, eu

tentaria ir para esse caminho, o que existe e o que eles fazem a partir daquilo que existe ou até não fazem. (Professor 8)

Aqui com essa turma de repente é bom eu trabalhar a questão da luta, porque, por exemplo, o futebol é presente no entorno da escola, mas tem uma turma do sétimo ano que é vidrada nessas lutas de MMA, está o maior burburinho na escola e você viu isso lá. Eu acho que isso já é um gancho também para o professor trazer, entendeu. (Professor 6)

Não precisava ser uma prática que eles já sabem. Eles já utilizam essa prática no dia a dia deles, a maioria, que pudesse ser apresentado outra prática, mas que se discutisse as mesmas questões. (Professor 7)

Tais depoimentos se aproximam do que as *Orientações Curriculares* propõem, ou seja, um trabalho que abrange tanto práticas presentes na comunidade escolar quanto no universo cultural mais amplo. Contudo, em outro sentido, apesar de o professor defender que se deve desenvolver projetos com práticas diferentes daquelas que os estudantes vivenciam, encontramos a compreensão que o mapeamento se refere a práticas corporais presentes no entorno escolar e com o que os estudantes praticam no seu dia a dia.

Eu tenho uma certa dificuldade em relação a isso. Tenho um ano inteiro na escola ou eu posso acompanhar uma turma, posso estar dois, três anos com o mesmo grupo até mais que isso. Se eu for levar dentro do mapeamento da região, eu posso focar o futebol, pode ser que eu pegue o funk. Mas, por exemplo, em que momento eu vou jogar se não existe por ali, por exemplo, algumas coisas de esportes radicais? O próprio skate, por exemplo, ou o slackline, ou qualquer coisa assim, para que eles que nunca ouviram falar, conheçam, se não tem por ali, entendeu. Então, eu acho que também é minha função apresentar coisas que não são do dia a dia deles, para eles conhecerem. Às vezes, você pega grupos de oitavo ano que não conhecem, se você falar de slackline uma grande parcela nunca ouviu falar, não sabe o que significa. E assim vai, quando vai para um arborismo. Então, por que não, você viu que eu tenho muitas perguntas, por que não apresentar aquilo que ele nunca viu? (Professor 1)

Restringir o mapeamento aos aspectos vivenciais dos estudantes causa incertezas sobre trazer para a escola práticas culturais mais distantes, de outros grupos culturais, dificultando a identificação de distintas possibilidades de estudos. O documento curricular explicita a noção de um trabalho que envolva as construções de outros grupos culturais ao expor que ao longo do percurso escolar os discentes "terão oportunidade de conhecer, debater, vivenciar, experimentar, pesquisar, modificar e ampliar seus conhecimentos a respeito do próprio patrimônio e do patrimônio da cultura corporal dos

outros grupos que compõem a sociedade" (SÃO PAULO, 2007, p.44). Ou seja, não se trata de permanecer apenas na cultura de chegada dos estudantes ou então, criar guetos curriculares, mas de reconhecer seu repertório cultural.

Dessa forma, o professor poderá acessar práticas corporais que geralmente não são discutidas, trabalhadas ou vivenciadas, mas que os estudantes têm acesso seja por meio midiático, relatados por outras pessoas ou que foram observadas em determinados locais, como por exemplo, os esportes radicais, o slackline e o próprio skate citados pelo professor. Além disso, dependendo do projeto proposto, o trabalho com práticas de outras culturas pode ser uma interessante forma de ampliar os conhecimentos e desenvolver reflexões que questionem a construção da diferença, aspecto fundamental em um currículo multiculturalmente orientado.

Para alguns professores, começar o trabalho a partir de práticas que os estudantes realizam pode servir de referência para o estudo com outras que sejam diferentes.

O futebol poderia ser um chamativo, porque a gente sabe o quanto eles gostam. O futebol seria a ponte para outras práticas. (Professor 7)

[em relação ao relato de experiência] Eu penso também que a questão do futebol tem que ser discutida sim, mas acho que não pode ficar limitado. Não é que isso aqui tá errado (...), mas isso aqui é a ponte, como ela falou, para levar a outras discussões. (Professor 6)

Até porque é difícil você trazer um trabalho diferente, é sim um ponto de partida para um trabalho diferente, que fuja da realidade deles, se você quer ampliar alguma coisa, ampliar a visão. Então, partindo da realidade deles é mais fácil ampliar depois. Agora começar com uma coisa que ele não tem contato ele vai se distanciar mesmo. (...) O processo para as outras modalidades é a mesma coisa, ele vai conhecer o jogo que muitas vezes ele não conhece. Às vezes ele não tem acesso aquele jogo, às vezes, ele fala que não gosta, mas não teve acesso. Às vezes um ponto de partida interessante para uma outra modalidade. (Professor 9)

As falas dos entrevistados apontam caminhos que encontraram para facilitar e propiciar o desenvolvimento do trabalho em consonância com a proposta curricular. No entanto, também verificamos que na opinião do entrevistado é mais fácil iniciar o trabalho com algo que os estudantes gostam de fazer para posteriormente desenvolver o projeto com outras práticas, o que denota uma concepção distorcida<sup>79</sup> de mapeamento.

---

<sup>79</sup> Vale destacar que no campo da teorização curricular pós-crítica não há representação fiel sobre as coisas, visto que a representação está ligada aos sistemas classificatórios, portanto, envolvida pelas

Como dito em um depoimento, "Talvez começar com uma modalidade diferente seja difícil, começar com uma coisa que ele gosta é mais fácil" (Professor 9).

Não há na proposta curricular a indicação de um trabalho que tenha como base o que os estudantes querem ou gostem de usufruir. Inferimos, assim, que a noção expressa pelo professor estaria equivocadamente relacionada à compreensão de valorização dos saberes discentes. Deduzimos uma certa aproximação com a concepção que o ensino e as aulas de Educação Física têm que relacionar-se aos interesses pessoais dos estudantes e de serem prazerosas.

No documento curricular, considerar o patrimônio cultural dos discentes, seus interesses, não se refere àquilo que eles gostam de realizar<sup>80</sup>. Ao compreender que o processo educativo é político e o planejamento é uma intervenção intencional, é fundamental que a seleção dos temas e a ação docente se referenciem em reflexões sobre o que e o porque das opções e caminhos delineados. Como Corazza (1997) aponta, o planejamento é uma forma de política cultural. Caso deixemos essa função de lado, desvalorizaremos o trabalho pedagógico e abriremos espaços para a continuidade de um currículo hegemônico. Olhar e dialogar com os escolares, portanto, não significa optar por aquilo que eles querem, mas abrir espaço para suas diferentes construções, saberes, anseios e realizar aquelas opções que dialoguem com as pretensões educativas. Opções que são políticas e importantes na luta cultural contra discursos unívocos e para a ampliação e reflexão crítica dos discentes.

Preocupados em identificar mais profundamente os elementos da cultura e as práticas corporais que os estudantes acessam, acessaram alguns professores indicaram a observação do entorno da escola e a utilização de outros meios como o uso de registros escritos, desenhos e o contato direto com os educandos por meio do diálogo.

Pelo que entendi aqui ele observou e tinha uma série de campos de soçaite, se a gente observa tem vários locais, por exemplo, que tem baile funk, eu poderia tematizar o funk e abordar todas essas questões juntas. Se de repente ele olhasse, por exemplo, fosse um lugar com muitas quadras de basquete, por que não abordar o basquete e dentro do basquete abordar todas essas questões. (Professor 1)

---

disputas pela significação. O termo é utilizado no sentido em que se trata de representações que se distanciam daquelas presentes no currículo oficial.

<sup>80</sup> Como Neira (2010b) explica, não quer dizer que não se deseja uma participação interessada, animada ou a apreciação das atividades por parte dos discentes, no entanto, não se tratam de objetivos e finalidades do componente.

Bom, é que ele olhou com critério da região, viu que tinha alguns campos lá, tudo bem. Mas, acho que poderia ter sido feito também um mapeamento com os alunos, seja via desenho, via escrita, seja lá de que forma fosse, e a observação, porque isso aqui foi via observação, para ver também outras possibilidades. (...) Iria pensar em uma ficha, em alguma coisa que eu pudesse coletar dados dos alunos. É claro, obviamente, que eu vou olhar para o que tem no bairro, relacionado à cultura corporal, só que eu também ia ver de repente o que os alunos estão interessados em aprender, qual é esse conhecimento que eles têm, qual essa bagagem que eles têm com relação a cultura corporal. (Professor 4)

Uma conversa, um caminhar no bairro, reconhecer as coisas que tem no bairro e conversa, diálogo com os alunos também é essencial. (...) Converso com os alunos até mesmo antes para saber as práticas que eles acessam, sempre a partir do diálogo com eles. (...) Com perguntas, fazendo perguntas sobre o que acessam, o que veem. Por meio de perguntas mesmo, com o registro na lousa e outras formas de registro fazendo ali, um mapa da região, alguma coisa desse tipo. (Professor 5)

Eu acho que nada mais que a conversa direta com os alunos, porque aqui a partir do mapeamento do entorno ele percebeu que tinha áreas de futebol, escolinhas, mas eu penso que mesmo que o futebol seja uma atividade presente no dia a dia dos alunos, eles têm outras vivências e aí fazer um levantamento com a turma. Nesse levantamento, por exemplo, o que mais apareceu foi lutas, então, vai trabalhar esses conceitos em cima da luta. Ah, apareceu depois do futebol a ginástica, então, faz um levantamento com os alunos. (Professor 6)

Eu sempre converso muito com os alunos nos primeiros dias de aula sobre o que eles fazem, você conhece mais a realidade da escola, o projeto da escola e o que eles fazem. A grande maioria até joga futebol, talvez pela facilidade ali, coloca um chinelo de um lado e um do outro e bate bola. Mas, têm alguns alunos que tem práticas diferentes, alguns não têm por falta de oportunidade, por falta de conhecimento também, eu acho assim, quando você escolhe uma outra modalidade, vai ter interferência dos alunos também, eles vão te apontar alguma coisa. O próprio aluno que faz gera uma curiosidade naquele que não faz, o que é isso que ele faz? Eu acho que é interessante ouvir o que os alunos fazem ou o que gostariam de fazer. (Professor 9)

Aproximando-se da proposta curricular, variadas formas para identificar e coletar informações sobre as práticas corporais são sugeridas. É proposto pesquisa de campo, visita a locais frequentados no entorno escolar, o diálogo com os estudantes, outros sujeitos educacionais e responsáveis.

Todos os meios que aumentem as possibilidades de estudo, de desenvolvimento da prática pedagógica e identificação de possíveis problematizações são interessantes e

importantes. Pode-se aumentar as chances de acessar mais profundamente as experiências, saberes e pensamentos que muitas vezes não se expõem frequentemente ou que não são facilmente identificados no grupo. O que se pretende é diminuir a arbitrariedade da seleção dos caminhos a serem realizados.

Percebemos, assim, que o diálogo com os estudantes para a definição das práticas corporais é aspecto valorizado. Questão que possibilita o acesso e reconhecimento das diferentes linguagens e maneiras de ser e viver presentes no contexto escolar.

Identificamos na análise dos dados que para os docentes esse diálogo pode trazer informações, indícios que servem de base para o desenvolvimento de futuros temas que contestem posicionamentos preconceituosos em relação a certas práticas.

O que eu acho também, não só a conversa, mas dependendo da sala que você tem, ela levanta umas necessidades. (...) Eu acredito muito nisso, aquela coisa muito fechadinha não dá, porque os alunos vão te dando respostas. Mesmo aqui na discussão do futebol, lá na escola quando a gente trabalhou futebol com os alunos e no meio do caminho eles falaram: é dança é coisa só de mulher, homem não pode, futebol é coisa de ... naturalmente eles já vão dando os ganchos para a gente pensar no próximo. E aí as coisas vão se misturando. (Professor 6)

Na verdade eu acho que poderia conversar com os próprios alunos, se você tivesse discutindo sobre isso tem algum outro esporte ou alguma outra prática que tenha preconceito. Ah! professor tem essa, essa e essa. Ah! Vamos selecionar uma para a gente trabalhar. (Professor 7)

Quando ele fala do futebol soçaita, tem outras modalidades que são da elite também, não é só o futebol soçaita, de repente é um gancho aí para depois pegar outras modalidades que também são para a elite, que são para muito poucos. A partir desse trabalho ele consegue amarrar outras informações aqui que também sofrem preconceitos, qual outras modalidades que também são para poucos? Que é para um grupo seletivo? Vamos fazer quitação aqui na escola, vamos fazer esgrima, acho que é um gancho legal para deixar em aberto outras práticas aí que todos entre aspas poderiam ter acesso, poderiam praticar, mas não tem acesso por diversos motivos. (Professor 9)

Em concordância com Corazza (2003), ao trabalhar com determinado tema o professor atento às relações e significações do grupo pode captar elementos que indicarão os próximos estudos a serem desenvolvidos. Como vimos na literatura, o combate aos preconceitos é alvo do currículo cultural. Atentar às representações que atribuem conotações discriminatórias e preconceituosas a certos setores sociais e procurar desenvolver trabalhos que as questionem e procurem romper com tais posições

fazem parte dos objetivos de um currículo baseado na perspectiva multicultural crítica (CANEN; MOREIRA, 2001).

Contudo, apesar de olhar para a questão do preconceito encontramos a representação que cada prática corporal tem *colada* a ela uma determinada problemática, servindo de critério para a sua seleção.

Vamos supor, eu acho que o critério que a gente vai utilizar são os objetivos que a gente quer atingir. Por exemplo, eu quero trabalhar essa questão do preconceito e gênero, eu não vou escolher futebol soçaite eu vou escolher capoeira, por que tem um preconceito anterior que envolve a capoeira, não tinha? eu quero trabalhar a violência, a questão violência no esporte e na vida vou trabalhar o rúgbi, rúgbi *flag, tag* que minimiza a violência, não há violência, é um esporte. (Professor 2)

Eu acho isso legal... talvez eu quero puxar um assunto e talvez o esporte que posso puxar, talvez seja alguma coisa diferente, no final atingi o que quero. (Professor 1)

Em momento algum a proposta curricular apresenta ou exemplifica essa ligação realizada pelos professores. O documento expõe que o docente deve estar atento aos subtemas que compõem a temática, de "problematizar as relações de poder presentes nas questões de gênero, etnia, religião, classe, idade, consumo, local de moradia, (...) que, costumeiramente marcam as práticas corporais" (SÃO PAULO, 2007, p. 37). Mas, não que estão necessariamente ligadas a determinadas problemáticas e que sua seleção deve se basear nisso.

Entendemos que certas práticas podem levantar uma maior possibilidade para algumas problemáticas, compreensão exposta pelo Professor 5. Contudo, ao *colá-las*, o docente fecha o seu olhar e restringe as inúmeras possibilidades de seleção, discussão e questionamento das diferentes relações de poder que permeiam as manifestações corporais. O próprio relato de experiência, utilizado como disparador das discussões, mostra um trabalho que abrange distintas problemáticas com o futebol soçaite, exemplifica as relacionadas com as questões de consumo, preconceito social e de gênero.

Para o Professor 2, cada prática corporal serve para discutir um assunto. A capoeira seria escolhida para debater as questões de preconceito e gênero, o rúgbi como forma de diminuir a violência. Cada uma tem uma finalidade, o que demonstra uma visão funcionalista das práticas corporais. Distancia-se, assim, da compreensão que as

manifestações corporais são produções culturais e que devem ser lidas e os seus sentidos problematizados.

Em relação ao rúgbi percebemos que a justificativa para sua presença no currículo está pautada no discurso científico. Neira e Nunes (2009) explicam que no jogo do poder cultural, muitas vezes, os significados das práticas corporais são incluídos, desapropriados e distorcidos de acordo com os interesses de determinados setores. Há a distorção para a afirmação de sentidos conservadores afastando daqueles dos representantes<sup>81</sup> da prática, no caso daqueles significados que permeiam o âmbito social do rúgbi. Assim, o professor expressa o discurso que valida os significados proferidos pela ciência.

Em outro sentido, encontramos também no processo de seleção dos temas a preocupação em trazer com a mesma dignidade as diferentes práticas corporais.

Primeiramente, o projeto pedagógico da escola, vai ter como base quais as ações propostas, quais são os objetivos propostos pelo PP e talvez pensar em uma justiça curricular. Rever quais foram as práticas acessadas pelos alunos anteriormente, de onde vieram essas práticas, se são práticas que vieram de determinado local, determinadas regiões. Então, assim, tentar verificar também quais práticas que não foram trabalhadas. Se anteriormente foram problematizados muitos esportes ou, então, muitas atividades cuja origem vincula-se a países imperialistas, talvez fosse mais importante a definição do estudo de outros eixos temáticos como uma dança, uma luta, ou uma ginástica, e que tenha sua gênese em países historicamente colonizados e oprimidos e, dessa forma, pensar na justiça curricular. (Professor 5)

Com base na justiça curricular, critério<sup>82</sup> indicado pelas *Orientações Curriculares*, há a cautela em realizar uma distribuição equilibrada entre o patrimônio dos diversos grupos culturais.

Neira e Nunes (2008, 2009) indicam a justiça curricular como forma de justiça social, a atenção aos conhecimentos, identidades que são privilegiados no currículo e atuação para transformar tais situações. O patrimônio dos grupos que tradicionalmente foram marginalizados e excluídos são trazidos para escola, o que inclui tanto a atenção na organização e opção dos temas como no próprio desenvolvimento curricular. Um currículo que seja contra-hegemônico (CONNELL, 1995).

---

<sup>81</sup> Neira e Nunes (2009) alertam sobre a inclusão das produções de grupos marginalizados, apagando suas histórias, origens sob os significados e interesses dos grupos dominantes, apoiando-se no discurso científico. A capoeira, por exemplo, é, muitas vezes, justificada por apresentar benefícios à saúde.

<sup>82</sup> Analisado no item 3.1.6 desta Dissertação.

Atrelado a noção de justiça curricular percebemos que o professor apresenta uma postura político-pedagógica que se aproxima daquilo que se chama descolonização do currículo, outro critério exposto pelo documento curricular. Defendido por Silva (1996) contesta a visão hegemônica e as mais variadas relações de dominação, que encontramos no momento pós-colonial.

Historicamente, a disciplina de Educação Física foi colonizada pelos valores da cultura euro-estadunidense. A crítica realizada por Neira e Nunes (2009) é contundente, quando denunciam um sério *esquecimento* pelos currículos da área das práticas corporais de origem africana e indígena, práticas que compõem boa parcela da população brasileira. Já os conhecimentos provindos dos países da Europa e Estados Unidos por si só justificariam a sua presença curricular, pois são vistos como imprescindíveis e universais. Um currículo descolonizado, justamente, reivindica a incorporação dos saberes, conhecimentos e produções dos grupos marginalizados no processo educativo e procura compreender os processos que posicionam certos grupos como inferiores, reconhecendo-os no currículo escolar, compreensão destacada pelo professor.

Em relação aos diferentes anos de escolarização, identificamos que não há para os professores a restrição em trabalhar certos temas.

Se nessa série não deve, não, não. Dá para a gente trabalhar tudo.  
(Professor 6)

Dependendo da série você aprofunda mais ou não, no assunto a gente não tem que ter preconceito nenhum, trabalhar em todas as séries.  
(Professor 7)

Eu acho que não. Se for um assunto mais complicado, mais complexo, você pode dar uma simplificada, mas tudo pode ser discutido, tem que ser trazido a tona, a escola é o lugar ideal para discussão. Talvez em algumas séries seja um pouco mais difícil aprofundar, já em outras dá para aprofundar mais. (Professor 9)

Não, se a gente parte do princípio que a criança vai fazer uma leitura daquela prática corporal não tem impedimento de qualquer prática. A gente não pode pensar só na vivência, porque às vezes quando se pede para barrar alguma atividade a gente está pensando muito na vivência corporal, que pode machucar, mas nessa proposta ele está tentando fazer uma leitura, ele está dialogando, está mostrando vídeos, está conversando com as pessoas, o que não é impedimento para barrar uma atividade, ele está tentando entender aqueles códigos que estão ali naquela manifestação. Isso pode ser feito com qualquer criança.  
(Professor 5)

Não existe, portanto, a divisão e pré-determinação daquelas práticas corporais que devam ser trabalhadas em cada faixa etária. Em consonância com a proposta da SME/SP, distanciam-se da visão de um currículo que se baseia em taxionomias, nas fases de desenvolvimento motor dos estudantes. Os diferentes temas têm espaço, pois o que irá diferenciar o seu trabalho entre os anos de escolarização é sua leitura. Aspecto também identificado em investigação realizada por Neira (2011).

Corroborando a percepção de que os professores valorizam o patrimônio cultural dos estudantes quando selecionam os temas de ensino, o que já indica a abertura para o desenvolvimento do estudo com práticas corporais de diferentes grupos culturais, os docentes explicitam a noção de um trabalho que abarca as diversas manifestações da cultura corporal.

Eu acho que tendo como referência a comunidade escolar, o mapeamento que ele fez inicial, eu vou te dar possibilidades, se de repente na comunidade tivesse uma atividade com lutas, com danças por exemplo, poderia ser uma forma de discutir essas problemáticas. (Professor 8)

Agora, ele poderia utilizar qualquer modalidade, qualquer outra linguagem, uma ginástica, uma luta, desde que faça sentido para os alunos. (Professor 9)

Porque eu posso falar de consumo, preconceito social e de gênero, posso falar na luta, na ginástica, na dança, posso falar na brincadeira. (Professor 4)

Bom primeiro eu acho que poderia ser trabalhado outras modalidades, até o funk, é bem a realidade com a periferia. (Professor 3)

Você pode trabalhar o rúgbi, por que não o rúgbi. (Professor 2)

Por exemplo uma dança, talvez uma dança que muitas vezes dialoga com essas questões de gênero, que muitas vezes também dialoga com as questões de classe social, é ... talvez uma luta, que também dialoga com essas questões de gênero. (Professor 5)

Mas a partir disso, proporcionar outras práticas a ginástica, a dança, as lutas que também aparece o consumismo, que também aparece as questões de gênero que também aparece as questões de preconceito social. (Professor 6)

Essas posturas opõem-se radicalmente aos currículos convencionais, que priorizam o trabalho com práticas culturais de origem euro-americana, cristã e masculina, com destaque para os esportes e, em especial, o futsal, handebol, voleibol e basquetebol, negligenciando e excluindo do percurso escolar o estudo de outras

manifestações corporais. Em consonância com o documento oficial, os depoimentos expressam a possibilidade de desenvolver trabalhos com práticas que foram ignoradas durante a história do componente. Abrem, assim, espaço para a diversidade de produções culturais, aspecto relevante para colocar em ação um projeto didático sensível às diferenças.

O currículo cultural procura desenvolver procedimentos democráticos na seleção dos temas de ensino, o que inclui, e não apenas, pois envolve outros fatores<sup>83</sup>, a inserção das construções e saberes dos diversos grupos culturais. Inspirado pelos Estudos Culturais, contesta os trabalhos e configurações que tenham como base apenas as produções dos setores hegemônicos.

Como os docentes a seguir explicitam, para os professores entrevistados não há impedimentos em trabalhar com as produções dos diferentes grupos.

Restrição não, tudo que faz parte da cultura e conseqüentemente dos alunos que é seu foco eu acho que tem que ser trabalhado. A gente não pode negar nenhuma cultura, então não tem restrição a estilos de música, a tipos de luta, enfim, acho que tudo que os alunos trazem como manifestação da cultura tem que ser trabalhado e discutido, independente de nossas opiniões ou gostos ou preferências. (Professor 8)

Eu penso que não tem tema proibido na escola. Eu não acho, por exemplo, que o funk é um problema na escola. Eu acho que tudo pode ser discutido por um viés educacional, eu acho que o melhor lugar para se discutir é a escola, não importa se tem palavrão ou não tenha, eu acho que tudo pode ser discutido na escola com seriedade, com um trabalho sério não tem problema. Eu sou contra rotular isso pode, isso não pode, o lugar certo para discutir é a escola, agora assim, você precisa se preparar para essa discussão, tem que saber o que você está fazendo. Aqui na escola a gente teve um problema assim, algumas coisas podem, algumas coisas não podem e aí eu trouxe em uma sala uma música que falava algumas coisas diferentes, mas que na realidade dele, ele escuta normalmente, junto com a mãe e a vó também escuta, e a vó vai até o chão também, por que não? Faz parte da realidade social dele. Talvez não faça parte da minha realidade social, até que ponto eu estou querendo impor a minha realidade sobre a dele. Eu gosto de MPB e ele vai ter que escutar MPB por que é melhor? Não, a realidade social dele é essa. Talvez como ponto de partida para ele conhecer outras músicas seja interessante, ele escuta funk, mas tem que saber que existem outras músicas também. Os próprios funkeiros buscaram fontes em outras músicas também, então, nada é proibido, tudo pode ser discutido, a escola é o lugar ideal para a discussão. (Professor 9)

---

<sup>83</sup> Fatores como, por exemplo, o espaço para os grupos se autorrepresentarem, o questionamento e problematização das representações e discursos que permeiam as práticas e os seus representantes, aspectos que serão analisados posteriormente.

Os Estudos Culturais ensinam que é na cultura onde ocorre a disputa e hierarquização entre os grupos sociais. Com a noção que as relações culturais estão envolvidas por questões de poder que muitas vezes criam e reproduzem desigualdades e discriminações, uma ação pedagógica inspirada nesse campo teórico se distancia da visão que uma cultura tem o direito de ser o modelo para as demais.

Nesse sentido, a cultura do próprio professor, suas experiências e gostos não podem ser a única referência nem tampouco servir de empecilho para trabalhar com outras produções. Ao tentar impor sua visão de mundo aos discentes ou um determinado padrão motor, eliminam-se as possibilidades de uma ação dialógica e o reconhecimento de outras práticas e posicionamentos. A proposta curricular municipal explicita que o professor "deve evitar qualquer atribuição pessoal de valor. Caso contrário, corre-se o risco de depreciá-la e, assim, desvalorizar e até mesmo desestruturar as relações com os alunos pertencentes aos grupos sociais para quem a prática é relevante" (SÃO PAULO, 2007, p. 73).

Se a escola é um espaço público, democrático comprometido com a produção, reconstrução e ampliação cultural, torna-se o local ideal para que os temas, produções de grupos marginalizados, frequentemente, vistos como inadequados e inferiores por uma certa parcela da sociedade dominante e conservadora, possam ser reconhecidos e alvos de análise. O documento curricular traz como possibilidade a tematização de todas as manifestações corporais. Expõe a inexistência de qualquer tipo de hierarquização em relação a cultura corporal e muito menos em relação aos seus representantes. Ou seja, é inconcebível estabelecer uma prática como a adequada e ideal para ser transmitida a todos indistintamente. Os professores entrevistados expressam representações que se assemelham ao currículo oficial. Caminham na direção do que Moreira e Candau (2003) sugerem: superar o daltonismo cultural geralmente presente nas escolas, tanto no currículo como na prática pedagógica.

Em oposição ao que foi dito, pudemos identificar o sentido que dois professores dão para o trabalho com produções de outros grupos culturais,

Acho que vivência. Um tênis, por exemplo, dentro de uma periferia, você nunca viu. É uma coisa que a grande maioria se viu na televisão, viu de passagem quando passa o globo futebol entre aspas ... é viu de passagem não sabe nada, como é que eu posso dizer que eu gosto de tal coisa ou não gosto disso se eu nunca vivenciei aquilo. (Professor 1)

Outro participante do estudo assim se expressa:

A ideia não é uma variabilidade? A ideia não é quanto mais estímulos melhor? Estimularmos os alunos a se movimentarem, a pensar sobre a prática? Às vezes quando você foge do usual dele, do comum, você o estimula a pensar mais ainda. (Professor 2)

Essas visões afastam-se das concepções presentes no documento da SME/SP, o sentido se volta para a vivência tanto para proporcionar o consumo de diferentes experiências como para oferecer variados estímulos corporais e, podemos dizer, cognitivos.

A Educação Física nas *Orientações Curriculares*, atenta aos desafios impostos pelo caráter multicultural das sociedades contemporâneas, defende a experimentação, o estudo crítico e valorização das diferentes manifestações (presentes no patrimônio cultural dos estudantes ou de grupos mais distantes). Reconhece as diversas produções e expressões, pois entende que proporcionar condições equitativas perpassa pelo direito dos grupos transitarem e de se representarem, e tem como aspecto fundamental a problematização das questões de poder envolvidas.

Da colocação do Professor 1 infere-se a aproximação a um enfoque em que as diferentes práticas que não são usualmente presentes no entorno escolar, são apresentadas e vivenciadas para serem consumidas. Os distintos grupos são incluídos no currículo, mas as finalidades se voltam para o simples contato com as novas formas de produção cultural.

Percebemos, assim, uma visão baseada em um multiculturalismo pluralista tal como explica Neira (2010b) ao referenciar-se na classificação elaborada por McLaren (1997)<sup>84</sup>. No multiculturalismo pluralista há a atenção aos grupos subalternizados, e a diversidade cultural é aceita ganhando espaço no currículo. As diferentes produções culturais são apresentadas na escola, assim, tanto os estudantes de grupos populares acessam a cultura dos grupos dominantes, como os discentes dos grupos dominantes tem a oportunidade de ter o contato com os costumes dos discentes das classes populares.

Contudo, nessa perspectiva as relações de poder que envolvem a construção das identidades, as representações culturais e de luta por melhores condições materiais não são ou são pouco trabalhadas. Há um tratamento superficial em que há a inclusão dos diferentes, mas o estudo sobre os motivos que os posicionam em situação de

---

<sup>84</sup> McLaren, P. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

desvantagens não são aprofundados. Caminha-se para aquilo que Torres Santomé (1998) chama de um currículo turístico. Os diferentes grupos sociais são visitados como geralmente ocorre em passeios e viagens a turismo, mas se tem um contato com aspectos superficiais, como por exemplo vestimentas, rituais, comidas típicas. Dessa forma, os grupos mais distantes e diferentes do entorno escolar são caracterizados de forma exótica e estereotipada.

O currículo municipal, como a análise documental apontou, se fundamenta no multiculturalismo crítico. Nesta perspectiva, a inclusão dos diferentes grupos ocorre a partir de um estudo aprofundado dos aspectos históricos, políticos e sociais. As representações sobre as produções culturais e dos seus representantes são objetos de análise, explicitando as relações assimétricas de poder que posicionam os grupos de determinada maneira na teia social (McLAREN, 1997; CANDAU, 2008; CANEN, 2010). Neste sentido, o documento curricular expõe:

A Educação Física pautada na abordagem cultural traz para o interior da cultura escolar as diversas produções sistematizadas nas mais variadas formas de expressão corporal. Cada uma das manifestações possibilita um trabalho pedagógico que, ao serem tematizadas pelas atividades de ensino, proporcionarão um processo permanente de reflexão acerca dos problemas sociais que as envolvem ou envolveram no seu contínuo processo de construção e o modo como são representadas pelos outros grupos sociais. (SÃO PAULO, 2007, p. 45)

Procura-se "fazer 'falar', por meio da tematização das manifestações corporais, a voz de várias culturas (...) além de problematizar as relações de poder" (SÃO PAULO, 2007, p.75). Percebemos, assim, que o trabalho com as diversas manifestações corporais nas *Orientações Curriculares* se pauta em um multiculturalismo oposto àquele apresentado pelo docente.

Já para o Professor 2, a importância de trazer as diferentes práticas corporais é proporcionar variados estímulos tanto relacionados aos aspectos motores como cognitivos. Podemos dizer que existe e mais uma vez é evidenciado uma certa aproximação do objetivo exposto pelo currículo globalizante<sup>85</sup>.

Nesse sentido, para o professor entrevistado a relevância do trabalho com as manifestações de grupos distintos reside no desenvolvimento motor e cognitivo e não como forma de valorização e reconhecimento das diversas produções culturais. Além

---

<sup>85</sup> Termo utilizado por Neira e Nunes (2008) para representar a ideia da psicomotricidade em garantir o desenvolvimento global dos estudantes por meio do movimento.

disso, seguindo nessa direção, as questões culturais, sociais e históricas não são contempladas e problematizadas.

### 3.2.3 *Questões de natureza didática*

Um dos pontos distintivos do currículo cultural em relação aos anteriores é a realização da vivência acompanhada pela prática de leitura e interpretação das manifestações corporais (NEIRA, 2011). O texto disparador das discussões expõe uma atividade em que o professor solicita que os estudantes, divididos em grupos, elaborem formas de organizar o futebol no ambiente escolar. A partir da apresentação de cada proposta, a turma analisou as práticas criadas mediante os critérios que o professor elencou. Ou seja, em certos momentos os estudantes organizam o jogo, em outros jogam e realizam as observações solicitadas.

Na interpretação realizada, os docentes destacam tanto os momentos de vivência e ressignificação como de leitura e interpretação das práticas corporais. Para eles, a importância dessas atividades é proporcionar a análise a partir de diferentes posicionamentos, tanto sobre a realização e produção da prática como a partir de sua observação *do lado de fora*.

Justamente fazer os alunos terem diversos pontos de vista, que olhe sob diversos ângulos. Uma hora eu vou olhar para analisar outra hora estou lá dentro. As vezes quando eu estou lá fora eu percebo o tumulto atrás da bola, quando eu to lá dentro minha vontade é tanto que eu também faço o mesmo tumulto, entendeu. (Professor 7)

É ter esses dois lados, ter essas duas visões. Eu imagino que o objetivo dele, se eu fizesse o objetivo seria esse, para o aluno ter as duas vivências. (Professor 6)

Então, ele abre para valorizar, para trazer mais argumentos para a discussão, visões diferentes, é bem interessante você acrescentar ideias diferentes, até porque o grupo propôs alguma coisa e o grupo de fora poderia propor outra coisa diferente ou tem uma visão diferente do que fizeram lá, melhoraria, pioraria, colocaria a sua cara ali. Acho bem interessante, pedir para que os alunos analisassem essa prática e falarem o que estão pensando sobre aquilo. Então, os alunos além de construírem esse jogo juntos tinha um outro que estava avaliando isso aí, além de ser condutor estava avaliando o que fez, avaliando o outro que é mais difícil ainda. De repente avaliar a sua prática é difícil, agora avaliar o outro é mais difícil ainda tem que saber o que vai falar, como vai falar, o que achou. Então, essa avaliação é bem interessante. (Professor 9)

Você possibilita para os alunos tentarem pensar por diversas óticas, então, uns tentam produzir uma prática outros tentam analisar aquela prática, outros tentam repensar aquela prática, quer dizer então, é onde você consegue trazer esse olhar pro aluno estimular essa diversidade de papéis, ele consegue enxergar aquela manifestação por diversas óticas. Logo, a compreensão sobre ela também vai ser diferente, porque ele pode na prática ter uma experiência, ai quando ele vai analisar uma prática do colega possivelmente ele vai ter uma outra ideia da prática e quando ele tenta repensar a prática já teve a experiência prática observou o colega fazer, então, vamos tentar fazer de uma forma que fique bom para os dois, no momento que eu fiz quando eu observei. Então, você tenta trazer essa forma de conduzir a prática eu penso que é interessante, você não limita a uma forma de ver, a um olhar, você amplia esse olhar. (Professor 8)

Dialogando com o documento curricular, os professores valorizam o olhar sobre as práticas corporais a partir de diferentes papéis. Os estudantes são convidados não apenas a vivenciar, mas a realizar a leitura das experiências, a interpretar e exporem suas percepções, e assim, posteriormente, reconstruírem coletivamente as manifestações corporais. Como o professor destacou a leitura que se faz durante a participação na realização do jogo é diferente de quando se tem um momento para contemplá-la como espectador. Elementos distintos são identificados. Muitas vezes, ao participar de um jogo não conseguimos perceber com um maior discernimento como a prática está organizada, a eficácia de determinadas táticas, o que expressa certas jogadas. Durante o processo de leitura do jogo novos elementos podem ser trazidos o que possibilita aprofundar o seu entendimento.

Os momentos de leitura consistem, portanto, em assistir um jogo, uma apresentação de dança, observar uma foto e, posteriormente, comentá-la, interpretá-la e, assim, encaminhar análises mais profundas. Procura-se ler aquela gestualidade, a movimentação dos jogadores na quadra, as regras, técnicas realizadas, quem são os seus praticantes, como se vestem, o que distingue aquele grupo, o significado de certas expressões. Tais atividades vão permitindo uma melhor identificação do que está sendo expresso, o que aqueles códigos se referem, decodificando-os, para assim proporcionar novas leituras. Aos poucos no decorrer do percurso do projeto a apreciação do jogo vai se modificando.

Nesse sentido, apesar de alguns professores não compreenderem, em um primeiro momento, o exercício proposto no relato de experiência e não identificarem a atividade como um processo de leitura da prática, encontramos posicionamentos que

apontam que a contribuição da atividade exemplificada é a ampliação da leitura sobre a prática corporal.

Eu acho que é organização de jogo, questão de ver o material comparando diferenças, vantagens e desvantagens. Acho que tem que aumentar aqui a compreensão do jogo. Acho que é a parte de execução, eles olharem essa questão, o problema do jogo, se está cumprindo a regra, como é que tá organizado. (Professor 3)

A divisão que ele fez, a proposta que ele colocou eu destacaria isso de interessante, o que ele pediu para ser analisado, um grupo analisaria as regras, outro grupo analisaria a relação com o futebol soçaite, se estaria relacionado ou não, eles ampliariam a visão e a leitura que está sendo feita daquela prática que está sendo realizada naquele local. (Professor 5)

Eu acho que é um momento de ampliar o conhecimento do aluno foi nesse momento. (Professor 1)

A observação é fundamental, começar a observar e ampliar conceitos. Acho que a mudança do conceito aí é nítida, todo mundo tem um conceito inicial e até na hora de fazer a prática dele ele vai trazer os conceitos que ele tem. O fato de ver um colega falando diferente vai mudar totalmente o conceito dele, vai reforçar, vai modificar, transformar o conceito, vai trazer mais informações. Eu falei no início, vai apreciar de forma diferente, ele entende mais, ele conhece mais e aí também pode modificar a prática dele. Então, além dele mudar os conceitos, pode mudar também a prática, ele está agregando informações. (Professor 9)

Por meio da leitura e interpretação da gestualidade que caracteriza as práticas corporais e o diálogo com diferentes compreensões a partir dos diversos grupos culturais há a possibilidade de ampliar a leitura dos estudantes com novas interpretações, de perceber certas representações e até mesmo contestá-las. Ao ler uma dança, podemos identificar que há grupos que se organizam em configurações e realizam passos diferentes do que conhecemos, o mesmo em relação a um colega que tem uma determinada experiência em um jogo, podemos acessar aspectos que não tínhamos contato para assim encaminhar vivências e análises mais profundas. Vale destacar que não é pelo simples contato com opiniões diferentes que os estudantes passarão a refletir ou então mudarão os seus conceitos, é necessário um trabalho constante que problematize e vise a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos.

Para o docente a seguir a atividade proposta no relato de experiência visou e trouxe elementos que possibilitaram o professor identificar dificuldades, aspectos que pudessem ser conduzidos nas próximas aulas.

Ele buscou uma situação problema no grupo. O que que tinha de situação problema que ele poderia trabalhar entendeu. Vamos olhar a prática do amigo, vamos fazer anotações, entrevista e tal, quais são as peculiaridades, o que que a gente pode fazer, qual a situação latente que possa ser trabalhada entendeu. Aqui ainda fala da questão que o resultado ressaltado foram as regras do soçaite. (Professor 4)

A observação é pertinente no sentido que a partir dos questionamentos e pontos levantados o docente consegue perceber como os estudantes se posicionam diante da prática corporal, suas dificuldades em realizar certas leituras como também identificar possíveis questões a serem problematizadas.

Em sentido contrário ao docente anterior, o Professor 3 entende que, justamente, devido à dificuldade dos estudantes em realizar uma leitura mais abrangente do jogo, o mais adequado é realizar a divisão dos discentes em grupos para observar apenas alguns aspectos.

Eu acho mais fácil um grupo pensar em um só aspecto do que todo mundo olhar vários aspectos, fica um pouco confuso para a criança que tá aprendendo. Cada grupo consegue ver um aspecto específico e eles conseguem trocar, a gente aprende na troca com o outro. Olha esse grupo a gente observou isso, a gente observou tal aspecto assim e assado. Eu acho mais fácil você olhar só alguns detalhes do jogo, do que olhar o todo, pra alguém que tá iniciando no aprendizado dessa regra, da prática. (Professor 3)

A fala do professor nos remete a uma visão preconcebida dos estudantes, de sua incapacidade de ler a realidade complexa, justificando assim a divisão em grupos. Entendemos que o exercício em questão permitiu olhar para alguns aspectos da prática para serem posteriormente analisados mais profundamente, mas as questões observadas poderiam ser realizadas de forma coletiva e mais abrangente. No nosso cotidiano realizamos leituras sobre as práticas que nos rodeiam, da forma como ocorrem na sociedade. As atividades voltadas para a leitura e interpretação permitem justamente o acesso a informações e análises, a partir de referências dos estudantes. Sua configuração não se pautaria, portanto, na dificuldade de realizarem certas leituras.

Outro aspecto identificado e valorizado pelos professores, foi a modificação e a construção de práticas corporais de forma que atendessem as características do grupo e a realidade escolar.

A leitura a princípio, mas acho que dando outro significado para aquela prática. Eles trouxeram uma prática que tem um determinado

significado local e eles viram que essa prática na escola tem um outro significado, porque é um outro local com outras pessoas e eles conjuntamente vão dando outros significados para ela para aquele local. Eu acho que a questão do coletivo, do significado daquele grupo para aquela prática seja importante. (Professor 5)

Desde que você respeite o outro, criou-se as regras para jogar o soçaite dentro da escola X. A partir de uma construção de um jogo, a partir dos conhecimentos que o professor mediou com os alunos, e eles usaram as regras do jogo que os alunos montaram, regras que se adaptavam aquela escola X, essa ideia também válida. (Professor 2)

As *Orientações Curriculares* apontam que junto com os momentos de leitura o professor poderá estimular os discentes a construir novas formas de brincar, dançar, lutar, jogar. Trata-se do que se chama de ressignificação das práticas corporais. Ou seja, caso o grupo deseje, modificar e transformar as práticas segundo as experiências e necessidades do novo contexto.

Neira e Nunes (2008) explicam que diante das diferenças e inadequação dos formatos e conhecimentos das práticas no seu lócus de origem, tais procedimentos possibilitam atender a realidade e significados daquele grupo. Para exemplificar, peguemos o futebol soçaite. Geralmente, ele é vivenciado por uma determinada classe social, que apresenta certas regras, números de jogadores, uma quadra com características próprias. Por questões materiais, espaciais e diferentes interesses o futebol soçaite é adaptado as peculiaridades da turma e da realidade em que se encontram, novos significados são dados ao jogo. É nesse sentido, que o documento curricular explicita que os estudantes são "convidados a reconstruir aquela experiência corporal conforme seu próprio ponto de vista e, dessa forma, vivenciar aqueles significados ou atribuir-lhes suas próprias características" (SÃO PAULO, 2007, p.44)

Portanto, de acordo com as necessidades coletivas, de seu contexto os discentes modificam, transformam, criam e recriam o formato das práticas corporais, tornando-as mais próximas de si. Nessa direção, os docentes entendem que tais atividades posicionam os estudantes como produtores culturais.

Eu entendo que pretende com essa atividade que os alunos sejam produtores também. Não apenas reprodutores daquela prática, ele poderia ter pego os alunos, trazido uma certa maneira de jogar o futebol soçaite, colocado em certo espaço e jogar assim e ponto e acabou. Então, eu percebi que estimulou os alunos para que eles tentassem, procurassem, produzissem a sua manifestação, da maneira que eles entendem, da maneira que eles acham que é melhor para aquele grupo, que necessariamente nessa sala foi de um jeito e em

outra sala poderia ser de outro, então, ele tentou respeitar a identidade daquele grupo e permitiu que ele pudessem produzir aquela manifestação da maneira que eles achassem que fosse a mais certa para eles, dando papéis diferentes, isso é uma coisa que acho interessante. (Professor 8)

Acho que a intenção está nisso, deles perceberem que o futebol não tem só essa regra e eu posso jogar só dessa forma, eu posso construir as minhas regras e jogar da forma que nós construímos. (Professor 1)

Ao participar da construção e modificação das vivências e experiências os discentes são tratados como sujeitos participantes da história (NEIRA, 2011). Podemos dizer que são posicionados como produtores e valorizados no processo de escrita das práticas corporais. Tais procedimentos proporcionam a vivência da dinâmica cultural.

As atividades de ressignificação auxiliam a demonstrar que as manifestações corporais, como outros produtos culturais, sofrem constantes processos de transformação. Facilita a compreensão sobre a plasticidade da cultura e também a relevância de cada um nas dinâmicas culturais (SÃO PAULO, 2007). Torna-se uma importante ferramenta para mostrar que a realidade não é um produto acabado, mas está em processo permanente de construção e negociação de sentidos.

Nessa direção, os docentes indicam a valorização da troca entre diferentes pontos de vista para a produção das práticas.

Você percebe que tem pontos de vista diferentes, tem grupos que vão trabalhar de formas diferentes a mesma informação, isso é riquíssimo. Cada um vai buscar dentro do seu universo, (...) os grupos trazem muitas informações diferenciadas e ajuda bastante na hora que você vai compor, juntar tudo para uma discussão maior. Eu gosto muito de trabalhar em grupos porque cada um traz de um jeito, cada um vai receber aquela informação e vai te trazer uma resposta totalmente diferente, é válido, é uma prática muito boa. (...) Isso ajuda muito na hora de juntar e mostrar que existe outras formas. (Professor 9)

Ele fez os alunos pensarem, olhar como acontece o processo de circulação da cultura entendeu, cada um colocou o seu ponto de vista, com base no seu olhar, da sua vivência, da sua cultura e tal, então, fizeram eles refletirem, pensarem. Eles trocaram as ideias, não é uma proposta pronta, é uma proposta pensada. (...) Foi a escuta das vozes né, foi para que externasse para os amigos outras formas, outras possibilidades. Foi com a intencionalidade que cada colega olhasse para o outro visse que a gente tem uma forma diferente de olhar aquela prática. (Professor 4)

Para não ficar engessado, é assim que se joga, olha quantas práticas, quantas formas tem, quantas formas eles criaram para jogar e vamos ver o que vai dar certo e não vai. (Professor 3)

A ressignificação, portanto, para os professores, permite criar novas formas de atuação, traz outros conhecimentos, a partir do diálogo com as diversas experiências e sentidos dos discentes. Abre-se espaço para a escuta de suas vozes, de seus diferentes e contraditórios posicionamentos. A diversidade de conhecimentos, opiniões e formas de atuação é valorizada se distanciando dos currículos tecnicistas da Educação Física, que tentam determinar certas técnicas e comportamentos sociais como corretos e verdadeiros, buscando transmiti-los a todos indistintamente (NEIRA; NUNES, 2009).

A dinâmica proposta pelo relato de experiência, ler as práticas e ressignificá-las, de acordo com alguns professores, valoriza a manifestação de diferentes habilidades, pois não se restringe a apenas as de ordem prática.

E considera a diversidade dos alunos, cada um tem uma habilidade para certa área, um certo ponto. Então, é a minha forma de entender sobre essa dinâmica do professor. (Professor 8)

Porque tem aquele que gosta mais de pensar que traz a sua contribuição pela observação e tem aquele que tem mais afinidade... (Professor 7)

O outro mais na prática, entendeu, desse jeito a gente respeita mais o aluno, porque tem aluno mesmo que na prática vai melhor, mas na hora lá de fazer o relatório ele se sai melhor, ele consegue analisar, ele tem uma visão da atividade melhor. Às vezes o que vai, que corre não tem. Você pede para ele analisar ele não consegue. Então, isso aqui respeita mais a individualidade do aluno. (Professor 6)

O currículo cultural incentiva diferentes formas de participação. O fato da função da Educação Física voltar-se para a leitura crítica das manifestações corporais, possibilita outras maneiras de se envolver, como também valoriza outras identidades e habilidades que não sejam apenas as de caráter motor. Dessa forma, inclui no desenvolvimento do projeto aqueles estudantes que por alguma razão não puderam participar das vivências, ou/e que podem contribuir de outras formas que não seja pela prática.

Na análise do material, em sentido contrário ao exposto, encontramos algumas noções que se afastam das proposições do documento curricular. Identificamos a compreensão que as atividades desenvolvidas e exemplificadas contribuiriam para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

E trabalha com a autonomia dele que é de extrema importância.  
(Professor 7)

É o que o professor(a) falou, eles teriam mais autonomia. Eu acho que aqui além de você dar mais autonomia, faz com que eles reflitam mais sobre o que eles fazem, não é o fazer só por fazer né, vai refletir.  
(Professor 6)

Outro professor também se expressa de forma semelhante em relação às atividades que problematizam as questões sociais.

Ele vai levar isso para outras modalidades. Vai partir do futebol, mas ele mesmo vai ter autonomia para pensar isso de um outro esporte, do tênis, do vôlei. A partir do futebol que vai criar... (Professor 3)

A ideia de autonomia expressa pelos professores se refere à noção de sujeito proposta pelo pensamento moderno. O sujeito da modernidade está no centro da ação social, é compreendido como um agente livre e autônomo que tem o controle de suas ações (SILVA, 2010). Sob a influência de filósofos como Kant, compreende-se que por meio do uso da razão o sujeito alcançaria a libertação e autonomia, na medida em que ele conseguiria tomar as decisões com base em si mesmo, sem a influência e direção de outros. O sujeito seria composto de um núcleo interior, racional e unificado. À medida que a sociedade foi se transformando, questionamentos com relação a esta noção de sujeito surgiram a partir de diferentes perspectivas. Por exemplo, Marx, Freud, e mais recentemente Jacques Derrida e Michel Foucault, nas vertentes pós-estruturalistas.

As teorias pós-críticas da educação sob inspiração pós-estruturalista, o que inclui os Estudos Culturais, vem questionar a noção de sujeito autônomo, unitário, centrado presente tanto nas pedagogias tradicionais e no próprio projeto da pedagogia crítica. Entende que o sujeito é fragmentado, que não está no centro das ações, mas é fruto dos discursos nas quais acessa, socialmente construídos em meio a relações de poder. Ou seja, estamos envolvidos por uma teia de significados que formam nossas identidades, portanto, é incoerente nesta perspectiva a noção de emancipação e de autonomia.

As *Orientações Curriculares* não apontam a noção de um trabalho que caminhe na direção de desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Mas não podemos negar que ao tratar o termo em alguns momentos durante o documento, no sentido dos discentes realizarem uma determinada gestualidade de forma autônoma. "Participar de breves sessões das diversas modalidades ginásticas, adaptando suas características ao grupo de forma autônoma" (SÃO PAULO, 2007, p.62) contribui para a compreensão

expressa já que tal noção tem uma forte tradição na literatura educacional crítica e não há uma melhor explicitação sobre em qual sentido é utilizada, como exemplificado a seguir.

A variedade das formas de relação com o mundo sediadas nas manifestações da cultura corporal contribui para a construção da identidade e autonomia dos alunos de maneira ampla e variada conforme as características da escola e da comunidade, o contexto histórico vivido, a multiplicidade de grupos com os quais os alunos convivem ou mantêm contato, a influência das formas com as quais a mídia socializa as informações da cultura corporal etc. (SÃO PAULO, 2007, p. 80)

Outra compreensão encontrada entre os docentes foi que os procedimentos realizados no relato de experiência são relevantes e trabalham com os aspectos cognitivos dos estudantes.

Acho que é a construção do jogo, como ele falou seria muito fácil o professor chegar lá, olha esse é o futebol soçaito, essas são as regras, agora a gente vai jogar em cima dessas regras, aí eu não estou fazendo o aluno pensar na prática, estou fazendo o meu aluno ser uma coisa mecânica, o professor aqui tem que atuar como a gente sempre sabe como um mediador, houve uma construção do jogo, ele trabalhou habilidades cognitivas. (Professor 2)

Percebemos mais uma vez as pretensões e características de um currículo psicomotor. A discussão e construção das práticas corporais contribuiriam no sentido de desenvolver as habilidades cognitivas, distanciando-se da noção proposta pela perspectiva cultural de valorização de diferentes pontos de vista, conhecimentos e posicionamento dos estudantes como produtores culturais.

Para a perspectiva cultural, não basta vivenciar, identificar as características e técnicas utilizadas nas práticas corporais, é necessário também aprofundar e ampliar os conhecimentos sobre o patrimônio cultural corporal. Durante a análise dos dados, identificamos que os docentes valorizam a compreensão das questões que modificaram e influenciaram a constituição das práticas corporais, como também o contato com diferentes representações para a desconstrução de certas visões. Sobre os fatores envolvidos na produção das manifestações, os professores assim se expressam:

Acho que trazer a história da modalidade faz com que o aluno perceba que ela nem sempre foi daquela forma, que o momento histórico influenciou na mudança, aqui ele falou que ocorreram algumas mudanças na modalidade e perceber que esse momento histórico, esse

momento social interferiu e que ela só tem esse significado hoje porque aconteceram algumas coisas ao longo da história que trouxeram esse significado para ela hoje, acontece dessa forma porque aconteceram algumas mudanças sociais. (Professor 5)

Eu acho que precisa trazer para os alunos perceberem as transformações que são feitas, as transformações que acontecem ou por um motivo ou por outro. A gente tem no voleibol que mudou o uniforme para chamar mais atenção e ter mais audiência ou o tempo de jogo no tênis para mudar pra passar um jogo de cinco, três horas só se for em canal fechado, porque que no voleibol acabaram com a vantagem. Então, quando você traz a história você vai percebendo as transformações que são feitas e a partir daí questionar o porque que mudou isso, porque que mudou aquilo. (...) O porque surgiu, os conflitos que tiveram, (...) quais as necessidades da época. (Professor 7)

Que fizeram que o esporte surgisse, porque que ele foi mudando ao longo do tempo, porque as necessidades foram mudando e foi se adaptando. Eu acho que aqui no futebol é fantástico, porque foi mostrando claramente que ele foi atingindo até hoje o consumo, porque que na tv só passa futebol, não passa outros esportes, você abre um caderno de esportes então. (Professor 6)

Quando ele traz a história da modalidade, eu acho importante essa ação, porque você começa a repensar essa modalidade, porque muitas vezes as manifestações são construídas a partir de um contexto, de um objetivo e ao longo do tempo ela vai se modificando. Então, é legal porque elas começam a perceber que eles também são agentes de mudança tanto é que na prática que eles fazem na escola eles alteram aquela prática a da cultura, do que eles entendem como sendo importante para aquele contexto. Proporcionar que o aluno pense como agente de mudança, porque a cultura ela é uma coisa que vai se modificando e a gente faz a cultura o que gente entende sobre ela, o que acha que é importante né. Quando ele possibilita essa análise histórica, ele dá espaço para essa reflexão que ela começou de um jeito, começou com um propósito, com algumas pessoas e com o tempo ela foi se modificando e chegou até como ela está hoje. Como ela está hoje cada grupo tem uma ideia sobre ela e cabe a nós como grupo pensar sobre a prática e fazer dessa prática a nossa prática, até que no finalzinho eles começam a pensar em uma regra para eles. É essa a ideia, você construir, pensar essa prática e construir pensando no grupo e provavelmente cada sala criou sua regra, porque cada um vai ter a sua necessidade, sua forma de pensar, enfim, então é como falei no comecinho, é a gente pensar o aluno como produtor de cultura, não só como reprodutores, eles podem produzir essa cultura, agentes de produção de cultura. (Professor 8)

Eu acho interessante no relato quando ele traz a história do futebol soçaite, onde nasceu o futebol soçaite, o que é na sociedade para alguns grupos, os alunos de certa forma se revoltaram com aquilo, onde já se viu se acharem melhores e só eles podem, um grupo seletivo, não pode ser para todo mundo, você percebe que os alunos perceberam isso, pô como assim? separado? As discussões de

preconceito, de possibilidades, nem todas as pessoas tem acesso a algumas coisas. (Professor 9)

Percebemos nas falas a importância dada ao estudo dos motivos que levaram e levam à modificação e construção das manifestações corporais, como também, da noção que as produções culturais são construídas de acordo com o contexto histórico e social.

Nas atividades de aprofundamento, os estudantes podem aprender sobre o formato e os significados, geralmente, vivenciados e atribuídos às práticas corporais, o papel da história na sua construção, das condições sociais dos diferentes grupos culturais e relações que permeiam. Nas palavras de Neira (2011, p.158), aprofundar significa "conhecer melhor a manifestação corporal objeto de estudo. Procurar desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações". Para tanto, são realizadas, como a proposta curricular aponta, pesquisas, assistência a textos e vídeos, aulas demonstrativas, visitas a locais onde a prática se realiza, etc. Nesse processo, as questões relativas aos marcadores sociais de gênero, etnia, consumo, idade, etc. são problematizadas.

Os professores também indicam a importância de um trabalho que busque desconstruir certas representações sobre a prática corporal.

Eu acho que foi super importante, pensando no trajeto aqui do professor e com esse foco, eu acho que ele levou para isso, desconstruir essa coisa que o futebol, o esporte de rendimento do futebol é só glória, tem toda uma história aí. (Professor 6)

Eu acho que é para desconstruir a imagem que os alunos têm sobre o futebol. Eles acham que é um lugar de ganhar dinheiro, que eu vou ser jogador e vou ganhar dinheiro. Eles não param para pensar que para sair um jogador, cinco mil ficaram para trás. Então, eu acho que é para desconstruir essa imagem e quando por exemplo, porque a vida de jogador também não é fácil assim, ele tem que se alimentar de uma forma correta, tem que abrir mão de várias coisas e no final da carreira, como pode acontecer com outros também, ele entra em conflito. (Professor 7)

Da parte do filme Boleiros, ele tá tentando mostrar para o aluno o seguinte: meu, o jogador de futebol ganha dinheiro blábláblá mas assim como qualquer outra dimensão da carreira da vida cara, o cara que não cuida da vida financeira ele quebra, entendeu, ele tá querendo colocar um olhar. Pô, você pode enquanto jogador de futebol, ganhar uma bala que seja, ok, lindo, só que esses caras, infelizmente, talvez por conta da questão social e não ter um preparo adequado eles quebram também se não tiverem uma organização financeira.(...) Para refletir, para pensar, para falar pô aí o cara pode ampliar da forma que ele quiser, seja jogador de futebol seja quem for, se não se organizar

financeiramente, se não cuidar da sua vida financeira, pode chegar um momento em que fica uma situação complexa entendeu. (...) Eu acho que ele tentou trazer outros olhares. Ah tem um olhar estereotipado, então, veja como seu colega pensa e o outro e o outro. E a entrevista, qual é que é né? por que não ver de outra forma, entendeu? Eu só coloquei esse foco do filme *Boleiro* porque eu achei interessante. (Professor 4)

As falas expostas se aproximam do que Corazza defende, a saber, importância de trabalhar determinada temática a partir de vários olhares e da atribuição de seus diversos sentidos: “Que sejam questionadas e confrontadas as diversas e diferentes posições discursivas, em outras palavras, reproblemáticas na luta cultural” (CORAZZA, 1997, p. 128).

Segundo Neira as atividades de ampliação recorrem a discursos, informações diferentes daqueles encontrados em um momento inicial e que dificilmente são acessados pelos estudantes. Seu objetivo é "a elaboração de uma rede de conhecimentos acerca do tema estudado, procedimento fundamental para a superação da visão sincrética inicial e construção de uma reflexão crítica" (NEIRA, 2011, p. 160). No caso exemplificado, o discurso do ex-jogador pode confrontar certas representações e se apresentar como uma outra forma de experiência e conceber a realidade.

Em sentido oposto aos propósitos encontrados, o professor a seguir expressa que o trabalho com o relato do ex-jogador de futebol sobre as dificuldades encontradas no fim de carreira, exposto no filme *Boleiros* se voltaria para o ensino sobre a importância de permanecer e se dedicar aos estudos.

A minha preocupação em lidar com eles é a situação assim que a gente vê muito na escola, os meninos que são boleiros, que jogam bem, é raro você ver eles estimulados a estudar, porque já criou essa cultura: por que eu vou estudar? vou ser jogador de futebol! vou ganhar muito dinheiro. Então, eles vão crescendo, vai chegando ao ciclo II, passando pelo ensino médio, quando termina o ensino médio, porque? essa cultura que já se criou no nosso país: pra que que eu vou estudar? vou ser jogador de futebol. Então, eu acho que é outra coisa que o professor tem que trabalhar. Olha você tem que estudar, é como você falou, se você não estudar você vai ser enganado, você vai ser passado para trás. Precisa estudar matemática? Precisa. Precisa da história? Precisa, você vai para outro país. (...) Por que se não ele vai ser apenas um ser que sabe chutar uma bola. (Professor 2)

A fala indica que, no caso, o contato com outras significações se volta para justificar a necessidade dos discentes permanecerem nos estudos durante o ingresso na carreira de futebol. Permanecer na escola resolveria os possíveis problemas provindos

da carreira, há uma tentativa de coerção por meio do exemplo para os estudantes assumirem uma determinada postura, uma forma ideal de pensar e agir, a atividade não se volta para ampliar os conhecimentos sobre a prática, do contato e confronto com diferentes discursos e representações que ainda não foram acessadas, mas, sim, de convencimento de uma atitude a ser adotada.

O Professor 9 entende que as atividades de aprofundamento e ampliação proporcionam um choque de realidade, auxiliam a questionar a realidade e a perceber, como aponta a fala transcrita no depoimento do referido Professor, "onde está este preconceito, por que eu participo dele, de que forma eu luto contra isso". No entanto, para ele é nesse momento de discussão em que se traz o conhecimento verdadeiro, a verdade, palavra também usada por ele em sua fala. Percebemos assim que ele se afasta da noção de espaço para o encontro e contestação de diferentes saberes e representações sobre a realidade, para trazer o que considera ser o conhecimento adequado, posteriormente mais evidenciado na análise.

No processo de ampliação dos conhecimentos as *Orientações Curriculares* expõem a importância de ampliar as fontes sobre a temática, apontam a possibilidade e sugerem, dentre outros aspectos, a troca de experiências com os próprios praticantes das manifestações corporais, visitas em espaços em que tais práticas ocorrem. Interessados em identificar as significações expressas pelos docentes sobre esse aspecto, identificamos professores que valorizam e prezam a abertura de espaço no currículo para que os representantes das práticas exponham suas significações e participem do processo de ensino.

Eu acho que é essencial ter o contato com as pessoas que fazem parte dessa prática, porque uma coisa é o professor falar de algo que ele atribui sentido outra coisa é o próprio praticante falar do significado daquilo para ele, das coisas que estão ali naquela prática. Então, é importante para ver a visão da própria pessoa que está inserida lá. Voltando naquela questão do grupo né, do grupo que está inserido nela, quando eu converso com a pessoa eu vou saber o significado que está atribuído para isso. (Professor 5)

Cada grupo social cria e apresenta significados específicos sobre as produções corporais. Ao ter contato com determinada prática, a interpretação dos seus significados dependerá do repertório cultural do leitor, o que torna relevante compreender o funcionamento e os sentidos atribuídos pelos seus representantes, como também participar de vivências ou visitas nos espaços em que ocorrem na sociedade.

Frise-se que a proposta curricular sugere que diante da pluralidade de experiências,

Serão estimuladas tanto as novas formas de convívio social com os pares e outros membros da comunidade independente da idade, gênero, preferência sexual, etnia como o reconhecimento da legitimidade de outros espaços sociais como lócus da cultura corporal: a praça, o parque, a rua, o centro comunitário, o centro esportivo, a academia de ginástica, a escola de esportes, a própria escola aos finais de semana. A intenção desses procedimentos é socializar a diversidade das formas pelas quais as manifestações corporais ocorrem na sociedade, bem como toda a riqueza cultural conferida aos grupos identitários que são seus representantes e portadores. (SÃO PAULO, 2007, p. 80)

Buscar os significados *in loco* possibilita ampliar os conhecimentos sobre o objeto de estudo, compreendendo sua ocorrência em diferentes locais e valorizando os praticantes da manifestação corporal. (NEIRA, 2011). Os professores entendem que o contato com os diferentes praticantes do futebol soçaite torna-se um momento relevante para dialogar com outras significações, de aprofundar e ampliar o repertório cultural dos estudantes.

Eu continuo resumindo em duas palavras, ampliação e reflexão. A partir do momento que eu entrevisto de repente o tiozinho dono do bar ali foi um ex-jogador e eu fiquei sabendo disso por que comentei que precisava fazer isso com meu pai e meu pai comentou e eu nem imaginava que era assim, eu imaginava, por exemplo, que todos os ex-jogadores fossem muito ricos e de repente vejo que o vizinho era um ex-jogador de futebol. Eu acho que tem todas essas questões dos núcleos, das entrevistas em ampliação e reflexão. (...) Quando eu vou discutir as regras, comparar, fazer propostas, fazer critérios aqui, eu olhei um pouco para minha prática. Então, eu saí daquele mundinho que eu bato bola com meu amigo ali pra conhecer um pouquinho mais. Quando eu vou para uma entrevista eu estou conhecendo um pouco mais de pessoas que já fizeram, então, eu saio daquela coisa pequenininha onde eu só batia bola com meu amigo aqui na rua ou, as vezes, dentro da escola. Eu começo a conhecer um pouco mais sobre isso. Será que talvez eu tire essa ilusão que todo jogador de futebol é rico, mora em bairro nobres talvez. Eu começo a perceber que existem aqueles que sobressaíram sim, mas existe um outro lado também, então por isso eu resumiria em ampliação e reflexão. (Professor 1)

Talvez cruzar o significado que eles tenham com o significado que um praticante tem, por que será que eles atribuem significados diferentes? (Professor 5)

Eu acho que o fato de ouvir o outro, de chegar até o outro e tirar um conceito dele, avaliar isso é interessante. Ele parar para refletir sobre aquele conceito lá. Será que o conceito dele é diferente do meu? Quando ele reflete sobre isso, por que será que ele tem essa informação? Por que ele se posiciona dessa forma e eu de forma diferente? Então, eu acho muito interessante essa capacidade dele perceber e se perceber diferente do outro, por mais ou menos acesso a informação e de repente no final da reflexão por que o cara chegou naquele ponto e ele não chegou, o que ta faltando para ele. Então, até pelo nível de conhecimento mesmo, para perceber que ele conhece mais um pouquinho aprofundado alguma coisa, o outro as vezes tem uma informação superficial. Até que ponto conseguir analisar tudo isso, eu acho que análise e a síntese dessas informações são bem interessantes. Ele formar novos conceitos, a partir de uma entrevista ele buscar informações que talvez ele também não tenha, mas que depois ele tem que buscar alguma coisa para responder essas coisas, porque talvez tem uma resposta que ele não entenda, então, eu acho interessante para formar conceitos, para refletir sobre aquela prática ou sobre aquele assunto é fundamental para a formação dele. (...) Trazer uma reflexão sobre o conhecimento, sobre aquela informação que está discutindo. Geralmente a gente faz muita coisa e a gente não reflete muito sobre as coisas, quando você reflete, ou seja, quando você aprofunda um pouquinho mais eu acho que quis provocar isso, uma reflexão maior no aluno, buscar um pouquinho mais. Veja o que outro pensa sobre aquilo, por que ele pensa dessa forma, essa diferença de pensamentos. (Professor 9)

O contato com os representantes e os locais em que ocorrem as práticas corporais pode proporcionar um olhar mais aprofundado em relação ao objeto de estudo, com elementos que permitirão entender melhor o seu funcionamento. Além disso, tem a possibilidade, como os professores entrevistados destacaram, de acessar outras representações que ampliarão a visão dos discentes perante a prática e seus representantes.

Os sujeitos da comunidade escolar podem disponibilizar saberes que o professor não apresenta ou não encontrou durante suas investigações, proporcionando, assim, uma leitura mais profunda das manifestações corporais. Eles se tornam importantes parceiros no processo de ensino tanto no que se refere a certos movimentos, regras, características, vestimentas, como de apontar os sentidos daquela prática e significados que contestem aqueles que os grupos hegemônicos geralmente atribuem aos subalternizados. Nas manifestações corporais, existem certos códigos que não são tão visíveis, explícitos a todos indistintamente, o contato com eles pode evitar interpretações distorcidas, equivocadas, tanto sobre a prática como de seus representantes. Abre-se a possibilidade de realizar novas leituras e buscar novas respostas para os elementos que surgem.

Nessa direção, um dos entrevistados destaca que a contribuição para os estudantes em trazer diferentes significações é a validação da diversidade cultural, das diferenças e a compreensão que as formas de produzir aquela prática variam de acordo com o contexto.

Primeiramente a diversidade por que dependendo do ambiente em que a pessoa nasce, pessoal vive, ela atribui um determinado sentido para aquilo. Ela vai validar as diferenças, a diversidade cultural, entendendo que as pessoas atribuem sentidos diferentes porque elas estão inseridas em contextos sociais diferentes. Então, é considerar que a outra pessoa, está em um determinado local e por isso ela é diferente de mim que estou em outro local e acesso diferentes contextos, por isso nós temos opiniões diferentes, também. (Professor 5)

Reconhecer as diferentes formas de significação e expressão cultural na sociedade faz parte, como já exposto, das pretensões do documento curricular. Permite a discussão de outras possibilidades que não sejam as dominantes, compreendendo a plasticidade da cultura e possibilitando uma relação mais democrática, com um tratamento mais digno das práticas corporais subjugadas e de seus representantes. Possibilita identificar e desconstruir suposições equivocadas, aproximando mais abertamente da realidade do *outro* (CANDAU, 2008).

Para o Professor 8, entrevistar os praticantes de futebol vai ao encontro da intenção de aproximar a escola da comunidade. Trata-se de um momento propício para investigar os discursos que circulam naquele contexto cultural, observando indícios sobre possíveis problematizações para direcionar o trabalho. Aspecto relevante para identificar representações, elementos que possam encaminhar novas leituras e percursos para seguir com o grupo.

Então, vai naquela questão que eu comentei, quando você aproxima a escola da realidade do aluno. Então, quando você traz para a escola um familiar do aluno ou uma entrevista que ele possa fazer com alguém que ele conheça você aproxima isso. Ele pensa: pô isso não é tão longe de mim, isso tá aqui do meu lado, eu posso ver isso, mas nunca parei para pensar sobre isso. Quando você traz essas formas de ação você além do aluno ter um significado maior quando alguém da comunidade dele fala, quando alguém que ele conhece fala, tem uma relação com esse aluno e fala você começa a perceber e você começa a analisar o que aquela comunidade, aquele contexto, qual é o discurso que gira naquele contexto, porque de certa forma aquele aluno está inserido naquele contexto e também tá sendo ouvido, a aquilo que está sendo dito. Então, você abre espaço para duas formas de discussão, a

primeira é dar espaço para o aluno para trazer alguém que o aluno conhece e para ter um significado maior aquela prática e você consegue a partir daquela prática mapear mais um pouquinho o que está sendo dito, qual o discurso que gira em cima daquilo, daquele contexto que também é importante para usar como elemento para a discussão. (Professor 8)

O documento curricular, como já apontado e analisado, defende o diálogo com a comunidade escolar. Em vários momentos exemplifica a possibilidade de trazer familiares, funcionários, estudantes de outras turmas e outros convidados para relatar as suas experiências sobre um determinado tema, seja por meio de entrevistas, questionários, palestras como por outras formas de participações. A abertura e aproximação demonstram que os sujeitos da comunidade escolar possuem saberes que podem e são dignos de comporem o currículo. Com isso, tanto os residentes na região quanto as demais pessoas envolvidas com a escola terão suas identidades valorizadas, além de aprenderem que não existe uma cultura melhor e outra pior. Os discentes veem que seus companheiros, amigos, parentes ou conhecidos estão ali, expondo suas percepções, compartilhando os conhecimentos que servirão de objetos de estudos da turma.

Apesar dessas constatações, identificamos posicionamentos que caminham em sentido contrário.

Eu acho que é para saber o conhecimento do praticante, até que ponto o praticante conhece de fato a regra ou não, pedi para o professor da escolinha falar, pessoas que conhecessem o esporte, eu acho que é para saber qual o conhecimento da comunidade em relação ao soçaite. (Professor 3)

A fala indica que a entrevista com os praticantes de futebol e futebol soçaite contribuiria para verificar se o conhecimento daqueles sujeitos condiz com as regras oficiais. O relato de experiência expõe que os estudantes, ao final das entrevistas, identificaram, ao compará-las com a apresentação de um grupo que pesquisou as regras oficiais, a pouca compreensão ou o total desconhecimento de tais regras por alguns entrevistados. No entanto, o sentido não se volta para averiguar se os sujeitos se adequam às regras oficiais, entendidas como a referência para a validação, mas, sim, de realizar uma busca, uma leitura de como ocorrem e se organizam na sociedade (oficiais e não), pois outro elemento que a turma também encontrou foi o emprego de regras combinadas entre os participantes.

Para os Estudos Culturais, não há saber privilegiado que justifique processos de classificação e exclusão. No caso, as regras oficiais podem ser comparadas com o que é construído em outros espaços para que os estudantes entendam as diferenças, a plasticidade da cultura, apresentando-as como formas diversas de vivenciá-las, mas não com a intenção de ser o único modelo e parâmetro a seguir pelas demais.

Nesse sentido, no currículo cultural não são os professores que ficam pronunciando sobre o que é e deve ser uma prática cultural, mas busca-se, como Neira e Nunes (2009) defendem e propõem, construir espaços para que os saberes e as vozes dos diversos representantes possam ser compreendidos e reconhecidos.

A representação exposta novamente se afasta, assim, da noção que as experiências, formas de entender e realizar determinada prática a partir dos seus representantes e de outros espaços sociais entrem na escola para enriquecer o processo de ensino e servirem de elemento para novas problematizações. Aspecto do qual a fala do Professor 2 também não se aproxima. Para ele o sentido das entrevistas é o levantamento de dados para comprovar para os estudantes a existência de certas problemáticas.

Então, eu acho que aqui, ele colocou entrevistar praticantes que conhecem, que jogava bola, a entrevista é uma coleta de dados, é uma coleta de dados que tenta ter uma referência para aquilo que você quer provar. O professor não queria trabalhar a questão de preconceito de gênero? aqui ele já vai elencando algumas situações, ele perguntou quantas mulheres conhecidas gostam de futebol? é eu acho que muito pouco jogavam soçaite, quantos jogadores, entrevistar praticantes, entrevistar professores. Então aqui ele já começa fazer com que os alunos colem dados para especificar, pra bater o martelo naquilo que ele quer trabalhar, quando ele tiver lá na frente o resultado, a ideia não é trabalhar preconceito, raça e gênero? ele vai pegar esses dados e vai falar assim: olha galera vocês viram, com as entrevistas que a gente fez a gente viu que é fato essa questão ainda do preconceito racial e para as mulheres que jogam bola. Olha aqui é uma coleta de dados, então, o aluno já começa ter essa percepção em cima desse outro ponto que é coletar dados, que os nossos alunos eles têm que aprender essa questão que você fala da reflexão, eu acho que ele subiu um degrau a mais né. Então, a gente tá fazendo eles pensarem em cima de uma ideia, em cima de uma comprovação, a gente sabe que não é científica, mas é uma comprovação em cima de coleta de dados, é também um ensinamento dentro de uma parte teórica, que é importante. (Professor 2)

O professor não reconhece essa atividade de pesquisa nem como forma de valorização das significações a partir dos representantes, nem de acesso a novos

elementos sobre a prática corporal, confrontando posicionamentos, aprofundando a leitura e possibilitando novas interpretações que subsidiarão os próximos passos e discussões com o grupo.

Há, de certa maneira, uma postura diretiva no sentido em que o professor não se preocupa com a leitura da manifestação e com a identificação das representações para, assim, justificar e realizar as problematizações, aspecto também identificado na prática pedagógica por alguns docentes no estudo realizado por Neira (2011). No caso, a intenção é que a pesquisa sirva de fonte para a comprovação das problemáticas que se quer trabalhar. A fala reitera a percepção realizada na análise da seleção dos temas. O Professor 2 entende que certas práticas corporais estão *coladas* a determinadas problemáticas, a realização da entrevista serviria para ele comprovar tal relação, o que limita outras possíveis problematizações.

Como já apontado, um dos aspectos distintivos do documento curricular é a recomendação da problematização das relações de poder inscritas nas práticas corporais. Identificamos na análise dos dados que os professores entrevistados destacam e reconhecem a importância da problematização com o sentido de desenvolver uma melhor compreensão e reflexão sobre o objeto de estudo.

O que eu achei muito bacana foi discutir com eles essa questão do consumismo, e quanto, às vezes, a mídia leva a esse consumismo. Quando você trabalha em um bairro bem periférico, você vê o entorno, vê que as condições não são tão boas assim, e muito pelo contrário o consumismo é gigante para eles, com certeza. Você pega desde pequeno aquele que atormenta mãe dia e noite para que parcele em 10 vezes sem juro, mas ele quer aquela chuteira daquele jeito que o cara apareceu. Quando trata de um sétimo ano para sentar para refletirem sobre isso, opa será que eu sou tão dono de si assim, ou estão me levando a realizar tal ação, eu acho muito bacana essa parte. (...) Eu acho que é uma questão mais forte entre eles. Eu acho que essa questão do preconceito é muito forte quando se trata de futebol, em todos os sentidos. Então, eu faria uma proposta justamente para isso. (Professor 1)

Pra ver a desigualdade, para as questões socioeconômicas, por que ele perguntou sobre as escolinhas de futebol. Ai eles falaram que todo mundo pode participar, ai ele disse: quanto custa? todo mundo pode pagar? ai entra na questão econômica porque você começa a observar que nem todo mundo pode pagar, e ai você também observa que tem poucas mulheres, principalmente no soçaite. (...) provoca reflexão. (Professor 3)

Se está dizendo que o objetivo do PEA é trabalhar consumo, preconceito social e gênero, ele tá colocando uma questão de que a

prática da modalidade era feita por grupos masculinos né, ele tá trabalhando na linha do raciocínio, tá fazendo o aluno pensar, tá trabalhando na linha do raciocínio. (...) Ele não vem com um problema pronto, de ensino do futebol, foi problematizado essa questão, mas poderia ter sido problematizado outras questões, então, ele foi pegando as situações problemas que ia aparecendo, ia alimentando, ia se antecipando e ia trazendo para os alunos, o trabalho de fazer os alunos pensarem, terem um outro olhar sobre né. (Professor 4)

A demonstração dessa situação e levar o aluno que nem ela falou a questionar, a entender o que está acontecendo. Não é ah! não pode porque não pode, não acontece porque não acontece? mas por que não acontece? por que não pode? por que esse esporte remete a uma classe social X? e aquele Y? por que a capoeira remete a uma classe social X? a gente sabe que existe isso né. Então, é só você pegar, eles mesmos falam, professora a gente viu jogadores de vôlei, eles são diferentes dos jogadores de futebol. Um aluno me questionou isso. Eu, como assim? ele é do nono ano. A entrevista de um jogador de vôlei é tão diferente da entrevista de um jogador de futebol. Ele tá pensando, ele tá agindo, ele tá entendendo, o por que que tem essas diferenças. (Professor 2)

Que os alunos compreendam aquela situação, o por que acontece isso, primeiramente, por que está acontecendo esse menosprezo, por que determinada pessoa faz isso e outra não faz, por que que os desempenhos foram diferentes. (Professor 5)

A perspectiva cultural da Educação Física procura superar a percepção inicial dos estudantes proporcionando, por meio da problematização, análises mais profundas e críticas, identificando as relações que envolvem e posicionam os grupos e as suas produções de determinada maneira. A intenção implícita é que esse trabalho permita a ampliação das representações sobre o objeto de estudo.

Nesse sentido, alguns professores destacam a relevância dos discentes entenderem os motivos que geram certas situações de menosprezo em relação a algumas práticas corporais e seus representantes e a naturalização de determinados posicionamentos, entendendo que as diferenças são culturalmente construídas.

Perceber as diferenças que existem entre eles, ninguém nasceu ruim, ninguém nasceu lá para o menosprezo porque está jogando mal ou outras coisas, elas são culturais, as pessoas não nascem daquela forma, perceber isso talvez seja um aprendizado. (Professor 5)

Isso também está associado ao que a gente acabou de discutir, é o discurso né. Muitas vezes quando a gente não está atento a esse discurso a gente acaba passando por cima deles. Então, muitas vezes para alguns professores é normal a gente ter as aulas e alguns ter mais habilidades que os outros e isso ficar por isso mesmo. Então, as vezes

a gente vê nas aulas uns criticarem os outros porque tem uma habilidade menor que o outro, então, acabam sendo naturalizados essas relações. Quando a gente para, analisa, existe um discurso e uma relação de poder e que ela tem algo por trás, ela não é ingênua. Então, quando o professor se atenta a esses discursos que estão circulando nas aulas e tenta buscar elementos aqui no caso ele usou um vídeo, um filme para tentar entender faz com que o aluno repense sobre o que ele está fazendo, como que é construída, por que que é assim, será que de repente aquele aluno que é de uma maneira porque? o que que levou ele ser assim? A ter menos habilidade a ter mais habilidade, como que ele se construiu para chegar aonde ele chegou. Então, você analisa esse discurso, você tem de certa maneira tem que criar elementos para tentar compreender, para que os alunos também entendam essa relação e é por isso que é muito importante essa ação que o professor fez e muitas vezes na Educação Física é normal, é comum, acontecem essas coisas mesmo, mas muitas vezes a gente acaba passando despercebidos sem pensar em como as coisas estão acontecendo. Quando ele para, pensa sobre isso e cria ações para discutir eu acho que esse é o caminho, quando a gente tenta propor ideias para discutir o que eles pensam sobre a prática, o que eles acham, o que está acontecendo na prática. Então, eu acho que é super válido o que o professor fez, é importante, é essencial para desconstruir esses discursos. (Professor 8)

Com a intenção de proporcionar representações e relações mais justas entre os diferentes grupos culturais, é importante compreender que os sujeitos são posicionados no contexto social mediante relações de poder, que muitas vezes, geram hierarquizações e discriminações. No caso exemplificado no relato, os estudantes que apresentavam um maior domínio no jogo de futebol, se posicionaram como a identidade, a norma. Já aqueles que não se encaixaram nesse parâmetro, foram posicionados como o outro, a diferença. A questão de habilidade se apresentou (e, muitas vezes, se apresenta) como algo inato aos sujeitos, justificando privilégios<sup>86</sup>, atitudes de menosprezo, agressão e exclusão dos diferentes.

A perspectiva cultural da Educação Física busca, como o Professor 8 entrevistado expôs, desconstruir os discursos que naturalizam as diferenças, mostrando o seu caráter construído. No caso mencionado, consiste em questionar a exclusão de certos grupos pela falta de domínio de determinadas técnicas estabelecidas por um determinado grupo cultural, de levar os estudantes a compreenderem que o desenvolvimento de habilidades está relacionado com a vivência e frequência que certas pessoas tiveram com o esporte que proporcionaram condições para desenvolver tal habilidade, o que não justifica qualquer vantagem ou superioridade em relação aos

---

<sup>86</sup> Por exemplo, na escolha dos times.

demais. Além disso, perceber que em outros momentos e práticas a posição dos sujeitos varia, aqueles que não apresentam tanta habilidade no futebol, em outra situação poderão inserir-se de outra maneira, a depender de suas experiências anteriores.

Significa, portanto, desafiar as representações hegemônicas no sentido de construir identidades "abertas à diversidade e desafiadoras de preconceitos e dogmatismos que congelam aqueles percebidos como 'os outros'". (CANEN, 2007, p.97). A aula de Educação Física se apresenta, assim, como um espaço de crítica cultural (MOREIRA; MACEDO, 2001).

Para o Professor 1, a função docente é, justamente, gerar esses questionamentos para superar uma formação passiva.

Eu acho que a grande função é o professor provocar esses questionamentos, a contribuição para o aluno no dia de amanhã, acredito que não se transforma naquele aluno que aceita tudo, ele vai questionar. (Professor 1)

Em consonância com a análise realizada sobre o documento curricular e as finalidades da Educação Física na escola expressas pelos próprios docentes, observa-se a intenção que os estudantes acessem elementos que os levem a questionar os discursos e práticas vigentes, de contestar as hierarquias e situações de desvantagens e opressão. Alguns professores apontam que por meio da interação com diferentes posicionamentos se podem gerar reflexões que levem os sujeitos a repensar suas visões.

Esse momento de discussão eu acho que é muito bom. (...) É aí que eles crescem (...) E o professor conduzir, não é uma coisa fácil, mas é necessário, porque nesse momento, nessa troca de ouvir o outro, de respeitar o posicionamento do outro e por mais que eles escutam e não queiram abaixar a cabeça para a ideia do outro, depois aquilo lá que ele falou sobre aquilo, será que mulher não pode mesmo, vai fazer ele refletir. (Professor 6)

E aí é o momento que o aluno escuta o outro e faz ele se transformar, mudar o olhar. A gente mudou o que a gente pensava de Educação Física para cá, mas você não muda sozinho, você muda com o outro, nessa interação. (Professor 7)

Na troca com o colega a gente acaba repensando já que o colega pensa A e você pensa B aí você começa a olhar, aí você coleta dado, aí você pergunta pro vizinho, aí você olha a escolinha onde você faz aula e você começa a gerar conhecimento você mesmo né. (Professor 3)

Percebemos nas falas dos professores uma postura em que se defende o dissenso, o encontro com opiniões diversas, aspecto relevante para a contestação das formas dominantes de afirmar as diferenças (McLAREN, 1997). Os estudantes podem, assim, por meio do diálogo e embates entre os diferentes grupos, ter acesso a outros olhares, opiniões que os levem a repensar seus posicionamentos. Moreira (2001) explica que a possibilidade de crítica e desconstrução se encontra no choque entre as narrativas dominantes e as subjugadas. Mas, como o Professor 6 afirma, lidar com tais enfrentamentos não é uma tarefa simples, contudo, torna-se indispensável.

Vale destacar novamente que atrelado às discussões e encontro de representações divergentes é necessário, conforme sugere um currículo multiculturalmente orientado, problematizar os mecanismos de poder para, assim, propiciar condições para análises mais profundas e construção de novos conhecimentos pessoais e coletivos.

Todavia, entre os entrevistados há quem conduza as atividades sem uma maior ênfase na problematização das relações de poder.

Eu não sei o porque, mas eu acho uma postura extremamente correta, porque é você respeitar a opinião do outro e ser respeitado. As pessoas têm o direito de colocar o que pensam, se um acha de um jeito o outro acha de outro não tem problema nenhum, mas respeitando. E, assim, não é só quem tem mais habilidade que pode jogar ou não, todos, aquela aula é de todos, então, todos devem participar, eu estou em um espaço que não é só meu, não sou eu quem decido. Então, eu tenho que saber que aquele é um espaço coletivo e que no coletivo entram diversas habilidades, pessoas com pensamentos diferentes, habilidades diferentes e eu tenho que respeitar, isso é para a vida, não é só aquele momento. Se o professor começa a conversar sobre esses conflitos, o aluno vai perceber que isso lá fora também vai acontecer, entendeu. O respeito tem que se dar em qualquer momento de nossa vida, em qualquer espaço que a gente esteja, eu acho de extrema importância. Não sei se são temas transversais, retos, não importa (risos), eu acho que tem que ser trabalhado. (Professor 7)

Proporcionar espaços para posicionamentos divergentes, entender a escola como ambiente coletivo que deve primar pelo respeito às diferenças faz parte das pretensões do currículo cultural, mas, para tanto, as representações e os marcadores sociais precisam ser problematizados, evitando-se, assim, o sério risco de apagar as diferenças e congelar as identidades, reforçando estereótipos. Torres Santomé (1998) alerta sobre o cuidado no encaminhamento do trabalho, pois aspectos discriminatórios podem passar despercebidos e não serem problematizados.

Um dos temas transversais<sup>87</sup> citados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN é a Pluralidade Cultural. Lopes (2001) ao analisar a concepção de diversidade adotada na versão final do documento<sup>88</sup> aponta que esta se apresenta em um contexto de consenso, pautada em um multiculturalismo conservador e uma postura assimilacionista. A autora explica que a pluralidade cultural é justificada no documento sob o argumento que em sociedades democráticas é imprescindível o respeito as diferenças culturais, no entanto, o seu tratamento se dá com base na tolerância entre os diferentes. A diversidade e a pluralidade se reduzem a aspectos aparentes como diversidade de habilidades, intenções e pluralidade como variedade de grupos sociais. Com o mesmo sentido, percebemos que o professor entrevistado também se aproxima dessa visão e postura multicultural, todavia, a ênfase recai no respeito a pluralidade de opiniões e habilidades.

A partir da análise das entrevistas, podemos apontar vários conteúdos que os professores indicam, mesmo que não explicitamente, como possíveis de serem trabalhados nas aulas de Educação Física, tanto os voltados para a realização da prática, regras, táticas, técnicas, como aqueles mais amplos, relacionados a aspectos históricos, sociológicos e provindos de diferentes grupos culturais.

O conhecimento em um trabalho com temas, tal como proposto por Freire (2011) e Corazza (2003), vai se ampliando, aprofundando durante o processo de ensino por meio do diálogo e realização de diversas análises, reflexões e sínteses. Não há preocupação em transmitir uma série de conteúdos, muitas vezes, descontextualizados e sem o devido tratamento, simplesmente para atender um programa. Demonstrando alinhamento à proposta municipal, o professor a seguir defende que se trabalhe de forma mais aprofundada ao invés de priorizar a quantidade de conhecimentos.

Eu acho que a gente tem que pensar menos coisas na escola e mais aprofundado. Porque se não você fica assim: essa semana eu dou isso, na outra aquilo e aquilo. (Professor 7)

Ao menos dois professores expressam que é complicado estabelecer a duração de um projeto de ensino e a delimitação dos conteúdos, pois o trabalho irá variar de acordo com as problematizações realizadas.

---

<sup>87</sup> Os temas transversais podem ser considerados temas que abrangem problemas da sociedade e que devem ser desenvolvidos por todas as disciplinas na escola.

<sup>88</sup> A versão final dos PCN de 1ª a 4ª foi publicado em 1997 e de 5ª a 8ª série em 1998. Lopes (2001) explica que os PCN tem inspiração no modelo de proposta espanhol.

Então, ele queria fazer os alunos pensarem e esse trabalho poderia surgir outras questões e o trabalho continuar, fosse dois meses fosse três, fosse seis. (...) Não tem um tempo determinado né, não vejo um tempo determinado. Enquanto o professor conseguir problematizar. Em cada ponto ele vai encontrar uma situação ali, o trabalho vai fluindo. Poderia durar um mês como poderia durar dois, o trabalho dele versa com o PEA da escola, lindo, maravilhoso, tem tudo a ver, entendeu. Não tem um tempo determinado, poderia ter 4 aulas teóricas ou não, enfim, tem que ver qual é o foco do trabalho, o foco é fazer pensar há de desenvolver certo tipo de aula. Se o foco não for pensar seria outro tipo de aula certo. Então, não tem um tempo determinado. (Professor 4)

Não penso em um tempo, vai começar tal dia e vai acabar tal dia eu acho que as coisas vão acontecendo conforme a necessidade do aluno, isso também em relação ao que está sendo discutido, o conteúdo, como ao tempo. Então, muitas vezes aquele conteúdo discutido para alguma sala se passa mais rápido ou é incompreendido ou eles já se satisfizeram com aquilo e para alguns grupos não, já necessita um pouco mais discussão, de repente é um assunto um pouco mais polêmico que gera um debate maior, que de repente até merece uma aula prática, uma ação específica para aquela discussão, e de repente em outra sala foi mais rápido, mais tranquilo, e isso vai prolongar aquele projeto naquela sala. Então, tanto em relação ao conteúdo e ao tempo a gente não consegue prever muito o que vai acontecer. (Professor 8)

As problematizações realizadas durante o projeto de ensino podem suscitar novas buscas, novas respostas para as questões que surgem, o que impossibilita a determinação de sua duração. Como Corazza (2003, p. 55) aponta, o tempo do trabalho com um tema "dura nossa inventividade e a aventura por onde ele nos meteu. Não tão pouco que, dele, quase nada saibamos, nem tanto, que se nos torne tedioso." Assim, de acordo com a temática, pode-se provocar mais ou menos questionamentos sobre a prática e de quem produziu, o tempo não é critério para o encerramento do estudo. Tampouco definem-se *a priori* os conteúdos a serem transmitidos, pois estes vão se configurando a partir das trocas de experiências, leituras e interpretações realizadas durante o percurso. Os conteúdos surgem da tematização.

A definição dos conteúdos envolve uma certa visão de cultura, a fala a seguir infere uma concepção de que os conhecimentos provindos da ciência são os adequados e legítimos para estarem na escola e, assim, gerar novos conhecimentos e contestar certas representações.

De certa forma quando ele planejou esse trabalho ele já esperava alguns pontos mais conflitantes, talvez alguns tenham sido mais outros menos, dependendo da turma, mas ele já estava preparado para algumas situações que viriam, a gente falou da flexibilidade ao longo

do processo, dele ser flexível aqui e ali, eu acho que nessa hora aí a mediação vai ser fundamental de aparar as arestas aí e trazer realmente o conhecimento. Onde tem só discussões, mitos ou coisas que não são verdades, então, nessa hora ele vai trazer a verdade, a ciência vai entrar nesse momento. Realmente, existe isso por causa disso, começar a pontuar isso aí e discutir com os alunos. Eu acho que o conhecimento vai ser processado aí, na hora que vem opiniões diferentes e vem lá a opinião da ciência, essa reflexão aí vai gerar o conhecimento. Nessa discussão eu acho que é o ponto fundamental do trabalho, onde você traz todas as discussões iniciais com seu grupo, aquilo que você reparou na realidade, reparou nos alunos e que realmente acaba acontecendo em maior ou menor grau acabou aparecendo na prática deles esses problemas, é a hora de discutir. Eles vivenciaram isso, perceberam isso, então, por que não discutir, é a hora certa para discutir. (...) Eu vou dar um exemplo que nossa área tem muito mito o que pode e não pode, isso pode, isso não, se eu correr de blusa eu vou perder mais calorias, então, existem muitos mitos que as pessoas assumem como verdades, esses mitos e preconceitos em geral, a questão de gênero por exemplo, vão aparecer nessa discussão. Aí é hora do professor intervir e mostrar que não é bem assim, a ciência diz isso. Trazer o conhecimento a tona nesse sentido, o que diz a ciência, o que é verdade, o que é mito, o que um acha, qual a discussão mais importante aqui, qual é o ponto principal. Trazer talvez uma discussão que está no vulgar, trazer para o formal, não é assim. Talvez um pensamento fora da escola é assim, mas dentro da escola é assim. (Professor 9)

Para o professor, os momentos de dissenso são justamente importantes para trazer o conhecimento verdadeiro, ou seja, provindo da ciência, capaz de dar a palavra final sobre o que é e como as coisas são.

Os Estudos Culturais nos ensinam que a definição de um conhecimento considerado como *verdadeiro* está intimamente relacionado às questões de poder e de sua distribuição, portanto, não é independente do contexto de origem ou mesmo apresenta um caráter neutro apenas por ser científico.

Ao observar a história percebemos que os conhecimentos científicos são contestados, modificam posicionamentos teóricos, surgem e se contradizem, ou seja, passam por um constante processo de transformação e conflito de acordo com o momento histórico em que se encontram. Apesar do conhecimento científico apresentar grande prestígio na sociedade e quase não levantar contestação, ele é entendido como qualquer outro conhecimento, como uma construção cultural que ganha legitimidade em meio ao contexto social e histórico, intimamente relacionados com as questões de poder. Assim, a suposta neutralidade da ciência é contestada. Basta lembrarmos quanta atrocidade e subjugação de certos grupos foram justificadas e realizadas na história em seu nome. Gonçalves e Silva (2003) exemplificam a ampla utilização da ciência no

século XIX para alegar pensamentos racistas e de desigualdade. Explicam que com base na teoria da evolução de Darwin pensadores como Francis Galton deram origem às práticas eugênicas e racistas. Tais pensamentos, sob uma perspectiva eurocêntrica, produziam eventos que expunham negros em um tipo de zoológico humano. Ou seja, as constatações científicas merecem um olhar mais crítico e a compreensão de sua relação com o contexto e as relações de poder não apresentam qualquer imparcialidade.

É nesse sentido, que os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico questionam os cânones e formas de conhecimentos estabelecidos como verdadeiros na sociedade e no currículo e se colocam a favor das culturas minoritárias. Quando nos referimos ao conhecimento científico, tido como verdadeiro, mobilizamos qual referencial? A ciência ocidental seria a única a existir e funcionar para explicar a realidade? Os multiculturalistas críticos vêem, justamente, demonstrando a relação da ciência moderna com certos grupos, no caso, a sua íntima relação com uma visão eurocêntrica de sociedade.

Em relação à educação, o que percebemos é a persistência da escola<sup>89</sup> em considerar apenas uma forma de explicação do mundo como a forma legítima de saber, ou seja, a noção baseada nos conhecimentos do meio acadêmico e científico, diga-se também ocidental. Perpetua-se uma visão de que tais conhecimentos, produzidos por determinados especialistas, seriam quase que sagrados e intocáveis, e aqueles provindos de outros grupos culturais são vistos como primitivos, inferiores e carentes.

É nesse sentido que a perspectiva cultural defende a pluralidade de vozes no currículo, um espaço de encontro de saberes e diferentes formas de explicação sobre o mundo. Inspirada nos Estudos Culturais, contesta a dicotomia e hierarquização entre conhecimento científico, considerado válido e do cotidiano. Compreende que não se trata de um conhecimento melhor ou pior, mas da noção que as produções culturais são frutos de relações de poder que distingue uma das outras. Determinados grupos têm maior força de representação, definindo-se superiores em relação aos demais.

Contudo, isso não quer dizer que o professor não irá buscar desconstruir certas representações e, para tanto, trabalhar com conteúdos referenciados na ciência. Isto pode ser importante para contestar certas visões e os estudantes devem ter acesso, mas a questão que se coloca é que no currículo cultural, o conhecimento baseado na academia,

---

<sup>89</sup> Dizemos persistência pois a tradição pedagógica demonstra o privilégio dado ao conhecimento provindo da ciência. Há uma ênfase dada à razão e à verdade, selecionando, distribuindo e hierarquizando os conteúdos.

científico e ocidental, não é apresentado como o mais adequado e verdadeiro. A suposta neutralidade científica é desafiada, apresentando outras perspectivas e possibilidades de explicações.

A desigualdade entre os diferentes conhecimentos e saberes prejudica os processos dialógicos. A proposta curricular inspirada na perspectiva cultural pretende, com a tematização das manifestações corporais, o encontro de diversas vozes, conhecimentos e saberes, o que inclui aqueles de cunho acadêmico, populares e de outros grupos culturais, para assim produzir novos conhecimentos e sentidos. Portanto, não se trata de trazer um conhecimento verdadeiro, mas o encontro de diferentes conhecimentos e visões, assim o ponto de vista dominante, todos podem e devem ser contestados (NEIRA, 2011).

Outra noção encontrada em relação aos conteúdos desenvolvidos no currículo é a visão que as práticas corporais seriam os conteúdos propostos e desenvolvidos pela Educação Física.

É igual na organização do planejamento lá no início do ano. Não adianta você colocar um monte de coisa sendo que se for para passar por passar, a gente coloca futebol, handebol, basquete, ginástica e tal e tal não né. Tem que enxugar ao máximo, eu também concordo com ela. É menos e mais qualidade, discutir mais aquele conteúdo, aprofundar mais. (Professor 6)

Eu trabalhei o rúgbi durante o ano como conteúdo das minhas aulas. (Professor 2)

O importante não é a modalidade que você está discutindo no momento, o importante são os conhecimentos que estão por trás da modalidade, quais são as habilidades que se está buscando atrás da modalidade, porque eu fiz um trabalho lá e ela disse que não apareceu a ginástica rítmica aí. Não estou trabalhando ginástica rítmica. Mas tem que trabalhar. Não, não tem que trabalhar, os alunos, mas não ginástica rítmica. Então, não tem que seguir um conteúdo em si, tenho que seguir as habilidades e competências que estão traçadas ali, que nem sempre são claras, porque dependendo de quem fez tem uma visão diferente das coisas. (Professor 9)

Nas *Orientações Curriculares*, as manifestações corporais não são tratadas como conteúdos, mas sim como temas. A partir do estudo dos temas (lutas, ginásticas, brincadeiras, danças e esportes) diversos conteúdos podem ser trabalhados, por exemplo no caso do futebol, o sistema de jogo, regras, gírias e expressões, surgimento da modalidade, dentre outros. No documento curricular "os conhecimentos, procedimentos e valores relacionados às manifestações corporais são transformados em conteúdos de

aprendizagem" (SÃO PAULO, 2007, p. 74). A partir da tematização é que diferentes conhecimentos são abordados.

Além de compreender as práticas corporais como conteúdos, criticando aqueles currículos que tentam delimitar previamente quais devem ser desenvolvidos pelo docente, o Professor 9 menciona que o que é relevante no desenvolvimento do trabalho pedagógico são as habilidades e competências a serem seguidas.

Na análise realizada sobre o documento curricular, tampouco há qualquer menção ou indicação de organização do trabalho com base nas habilidades e competências. O que é exposto são expectativas de aprendizagem que, como já apontado, se aproximam mais da noção dos objetivos de ensino.

A literatura nos mostra que o currículo baseado nas competências ao mesmo tempo em que ganhou força e difusão no meio educacional<sup>90</sup>, tem sofrido inúmeras críticas no meio acadêmico. Em linhas gerais se referem "ao caráter instrumentalizador do ensino, à uma visão utilitarista do currículo, voltada predominantemente ao 'saber fazer' e afeita, sobretudo, aos interesses do mundo empresarial" (BARRETTO, 2012, p. 751).

O que se percebe é que a pedagogia por competências<sup>91</sup> apresenta diferentes influências e uma delas é o tecnicismo educacional. O ensino volta-se para o fazer e a aquisição de determinados conhecimentos, vistos como adequados e universais. Os professores e estudantes são posicionados como meros executores de um projeto definido verticalmente por especialistas.

Além de ser influenciada inicialmente por uma abordagem comportamentalista, posteriormente, tem inspiração construtivista (BARRETTO, 2012). O sujeito é posicionado no centro do processo de aprendizagem<sup>92</sup>, busca-se um ensino significativo aos estudantes e o desenvolvimento da sua autonomia. Para tanto, é proposto que sejam trabalhados os aspectos cognitivos, atitudinais e procedimentais dos conteúdos. Pode-se dizer que se tenta aproximar os conhecimentos da escola com o cotidiano, no sentido que os estudantes consigam mobilizar recursos cognitivos e atitudes para lidar com a realidade. Ou seja, no sentido de requisitar as habilidades e competências necessárias para resolver de forma satisfatória as situações, os problemas reais que surgem na vida.

---

<sup>90</sup> O currículo por competências influenciou documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e o currículo de Educação Física da proposta estadual de São Paulo.

<sup>91</sup> O termo tem vários significados, muitos deles controversos.

<sup>92</sup> Pode-se dizer que retoma-se também os princípios da Escola Nova que se apoiou nas contribuições da biologia e psicologia. Os aspectos da experiência, da ação ganham destaque em relação a teoria, contrapondo-se a escola tradicional. O importante no ensino era o aprender a aprender.

Aspectos vistos como importantes para as decisões a serem realizadas no âmbito profissional.

Outra grande e forte influência na origem da pedagogia das competências são os conceitos e interesses provindos da administração empresarial. Dentro de um contexto neoliberal e coerente com as demandas do mercado globalizado o ensino por competências corresponde adequadamente às pretensões na formação de sujeitos que possam assumir os postos de trabalho. Ou seja, de sujeitos que saibam lidar com o inesperado, com as situações práticas, que se autorregulem e que sejam criativos. Ou seja, sujeitos em permanente processo de aprendizagem, empresários de si. Compreendendo o neoliberalismo como um conjunto de técnicas e saberes que favorece a expansão do capitalismo procurando generalizar a forma econômica no sistema social, nas relações e conduta dos sujeitos, a educação ganha destaque para a efetivação desse projeto de sociedade. Sua função passa a ser a instrumentalização dos sujeitos de modo a capacitá-los para se inserirem e atenderem as demandas mercantis. Para tanto, a pedagogia é descolada das análises políticas e sociais, apresentando-se como se fossem supostamente neutras e universais. Apoiando-se em conceitos como eficiência e qualidade, afastando-se da ideia de crítica, voltando-se prioritariamente para um trabalho com conhecimentos que possam ser aplicados<sup>93</sup>.

A partir das reformas do ensino da Europa, que tiveram como base a psicologia cognitivista e que influenciaram propostas brasileiras<sup>94</sup>, e diante da sua convergência com as pretensões do sujeito requisitado para o projeto neoliberal, o ensino com base em competências ganhou força no Brasil. Várias pressões ocorrem para consolidar tal projeto no sistema educacional, mais explicitamente, basta observar a utilização pelos órgãos reguladores da educação de mecanismos que têm como base esse modelo e se voltam para o controle e avaliação das escolas, como SAEB, SARESP e PISA.

Como Neira e Nunes (2009) apontam, a Educação Física não ficou fora das investidas neoliberais, tanto no que se refere ao componente da Educação Básica, com o surgimento do currículo saudável (que se apoia no ensino por competências<sup>95</sup>), como em seus outros campos de intervenção, com o surgimento de novas instituições, eventos

---

<sup>93</sup> Além desse aspecto, como Neira e Nunes (2009) destacam, a educação neoliberal reforça discursos individualistas e de consumo das produções culturais, visa, assim, a constituição de sujeitos que aceitem os seus pressupostos.

<sup>94</sup> Por exemplo, a criação dos PCN.

<sup>95</sup> Vale destacar que o discurso das competências está fortemente presente na própria formação docente. Nunes (2011) em investigação em uma instituição particular de ensino superior identificou que os discursos dominantes são o da saúde e da atividade esportiva.

e a supervalorização do consumo das práticas corporais e incentivo explícito à adoção de um determinado estilo de vida.

Outra proposta de trabalho, citada por alguns professores e que vai ao encontro com a ótica neoliberal são os chamados jogos cooperativos. O docente a seguir relata o desenvolvimento de um trabalho com o jogo conhecido como *volençol*<sup>96</sup>.

Essa semana dei o famoso volençol que eles adoram, que é uma prática que se você não aprender na escola você não aprende em lugar nenhum, porque o volençol você tem que saber trabalhar em grupo, é muito engraçado. A minha ideia inicial foi essa, porque eles tem uma dificuldade de trabalhar em grupo absurda, na sala de aula as professoras reclamam né, e é normal nessa idade né, o ciclo II trabalhar em grupo é uma guerra. Então, vamos trabalhar o volençol. Teve sala, sexta e oitava eu trabalhei, é uma maravilha, teve sala ... (Professor 2)

Os jogos cooperativos têm como base a cooperação entre os participantes para a realização de um objetivo comum. Para tanto, criam-se jogos ou modificam as regras dos esportes de maneira que garanta a participação de todos os integrantes do grupo e a não exclusão durante sua execução. A proposta cooperativa surge mediante a preocupação em relação a competição e individualismo exacerbado presentes nas relações sociais. Para os que defendem a proposta, a realização de tais jogos resgata valores opostos à sociedade em que nos encontramos, extremamente competitiva e excludente. Apontam que os jogos competitivos, ao se apoiar na concorrência entre os participantes, estimulam o confronto, geram tensão, desconfiança, eliminando a diversão e alegria de jogar. Em sentido oposto, defendem que pelos jogos cooperativos é estimulado o encontro, a interação prazerosa. Sua proposta se apoia na perspectiva de solucionar problemas, harmonizar conflitos, beneficiando a todos. Proclama-se que por meio de jogos que não estimulem a competição, ensina-se valores essenciais para o convívio em sociedade como respeito, solidariedade, cooperação, trabalho em grupo, promovendo a inclusão de todos.

O primeiro aspecto a se destacar, e o professor 2 expõe, é que o *volençol* se trata de um jogo que se encontra apenas no âmbito escolar. Basta observar que dificilmente encontraremos as pessoas praticando o *volençol* na rua, na quadra de esportes, etc. Isso

---

<sup>96</sup> O *volençol* consiste em uma atividade em que dois grupos se posicionam em lados opostos da quadra, separados por uma rede de vôlei. Cada grupo terá em mãos um lençol e todos os integrantes deverão segurá-lo para conduzir a bola. Como no jogo de voleibol, o objetivo é lançar a bola para o lado oposto por meio da utilização do lençol, visando o toque no chão. Trata-se de uma prática característica dos jogos cooperativos.

demonstra que o trabalho ou a atividade que o professor desenvolve, muitas vezes, independe da sua ancoragem social.

Ao se deparar com opinião divergente em relação à atividade desenvolvida, o professor reafirma tal percepção e se expressa da seguinte maneira.

Então a gente só vai trabalhar aquilo que ele vai ver fora? também não acho que é por aí. (Professor 2)

Outro professor, em defesa desse posicionamento, expõe que independente do que desenvolver com os estudantes, eles continuarão jogando futebol, justificando, assim, o trabalho com práticas que não têm relação com o contexto dos discentes.

Na minha escola se eu não der alguma coisa fora ... eu posso dar ginástica artística, eu posso dar balé, dança, saindo da escola ele vai jogar futebol. (Professor 3)

As *Orientações Curriculares* propõem que o trabalho tome como ponto de partida a ocorrência social das manifestações corporais. A partir do formato em que as danças, brincadeiras, esportes, ginásticas e lutas ocorrem no cotidiano é que se encaminham as atividades de ensino, para posteriormente, realizar uma análise aprofundada de sua construção, transformações sociais e representações que as envolvem. Ou seja, consiste em um trabalho pedagógico que abarca os sentidos e significados construídos socialmente, atrelados a uma análise política e histórica. Portanto, não se coaduna com propostas, práticas ou movimentos descontextualizados da realidade, como é o caso do *volençol*. É nesse sentido que outros docentes contestam o trabalho citado.

Eu particularmente não trabalharia o volençol porque eu não acredito que na nossa sociedade acontece dessa forma. Eu não acredito, eu nunca vi ninguém praticar o volençol fora da escola por exemplo, eu particularmente não desenvolveria o volençol. (...) eu entendo que essa é uma prática que só existe dentro do universo escolar, foi criada na escola, não vejo a contribuição do volençol para o âmbito educacional das crianças. (Professor 4)

A Educação Física, se a gente for pensar que ela está inserida na área de linguagem, a gente tem que pegar a prática como ocorre socialmente e fazer uma análise dela. Então, através de um filme, de uma leitura a gente vai pegar a ocorrência social dessa prática e fazer análise dela na ocorrência social, não por meio de atividades que estão descontextualizadas. Mas, pegar o contexto dela mesmo, se a ideia é

fazer uma leitura do mundo, nós temos que pegar esse mundo que o cerca, onde está inserida. (Professor 5)

Como visto, a Educação Física, a partir do documento oficial, busca ampliar a leitura crítica sobre as manifestações corporais. O trabalho pedagógico proporcionará, "um processo permanente de reflexão acerca dos problemas sociais que as envolvem ou envolveram no seu contínuo processo de construção e o modo como são representadas pelos outros grupos sociais" (SÃO PAULO, 2007, p. 45). Dessa forma, o docente expõe.

Posso aprender cooperação de outras formas que não seja através do vôlei, eu poderia estar trabalhando outras questões do vôlei que teria uma contribuição social maior para as crianças do que o vôlei. (Professor 4).

Com base na fala do professor entrevistado, ao estudar o vôlei, os estudantes podem acessar e compreender o seu processo de construção, as transformações ocorridas durante a história (nas regras e vestimentas), como se apresenta e é posicionado na sociedade atual (cenário nacional e local), a presença na mídia e a própria influência dela na realização da prática (nos modelos dos uniformes e dinâmica do jogo), quem são os grupos praticantes e sentidos dados (jogadores profissionais e ocasionais), a presença de discursos preconceituosos (como os relacionados aos homens que se identificam com essa prática ou até mesmo questões relacionadas a habilidade). Ou seja, a prática social é o ponto de partida e chegada, possibilita uma compreensão mais aprofundada e crítica do modo em que ocorre na sociedade. Permite o contato com elementos que problematizam as questões sociais e representações hegemônicas que mantêm certos grupos em posições vantajosas. A educação é compreendida como "um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos seus atores" (NEIRA; NUNES, 2007, p. 13).

Questionado sobre a relação do vôlei com o projeto exposto no relato de experiência, o professor a seguir não identifica diferenças existentes entre eles e afirma sua relação, destacando o fato dos dois trabalhos se apoiarem em problemáticas levantadas pelo coletivo de professores.

Por exemplo, como eu falei, o projeto não tinha sido levantado em cima de um problema, a questão não era por causa do preconceito racial, de preconceito de gênero, não tinha preconceito? então, a

questão do futebol soçate foi criado em cima disso, a questão do volençol foi dada essa semana na escola, foi trabalhada com as turmas, mediante a um problema que vem ocorrendo, várias práticas foram feitas na escola, tem sido feita pelos professores, pra tentar fazer com esses alunos, principalmente de sexta série que tem uma dificuldade de trabalhar em grupo, de aceitar a opinião do colega, de se organizar, era uma problemática naquelas sextas. Então, o que aconteceu, professora você pode estar elencando atividades, posso, e porque o volençol me veio a tona, porque o volençol se você não souber trabalhar em grupo, se você não tiver todo mundo focado no mesmo objetivo, se não tiver todos prestando atenção, naquilo o que o grupo resolveu, se todos não estiverem amparados naquilo que o grupo resolveu, olha todo mundo vai ter que baixar a bola, olha agora vai para esquerda, agora para direita, é um trabalho todo de grupo. Então, quando acabou a aula eu sentei com eles, a gente teve duas aulas de volençol, é, quando acabou a aula a gente sentou, a sala, e a gente começou a conversar, o que eles acharam? e ai turminha, vocês viram? por que foi difícil esse grupo? não correspondeu, por que a bola caía toda hora? ah professora porque a gente não conseguia se comunicar, porque um monte de gente não queria aceitar a nossa ideia, ah mas eles também não aceitavam a nossa. Ai eles começaram a dar dados, quando acabou eles disseram assim: poxa professora é igual a gente na sala de aula, quando a gente tem que sentar em quatro a gente fica assim. Então, foi um dado, eles se enxergaram, coisa que eles não faziam antes. (Professor 2)

Observa-se a preocupação em atrelar a participação da Educação Física ao projeto pedagógico da escola (aspecto destacado no documento curricular e na qual identificamos anteriormente) por meio de um trabalho interdisciplinar. Contudo, o professor não entende que os jogos cooperativos não contribuem para situar criticamente os estudantes perante a cultura corporal. Com influência de teorias psicológicas, o enfoque é para o ensino de aspectos comportamentais por meio dos jogos. A forma de interação da Educação Física com as outras disciplinas ocorre no sentido de desenvolver a personalidade dos estudantes, diferentemente da perspectiva cultural, que ao optar por certos temas visa problematizá-los, abrindo espaços para diferentes perspectivas e representações.

Com relação ao trabalho voltado para o ensino de valores, os professores assim se expressam,

Eu olho a prática não só aquilo que ele vai fazer lá fora, mas talvez para atingir outro objetivo. (...) acho que está nesta questão de trabalhar valores com eles também. (Professor 1)

Eu acho que os valores talvez que o esporte incute é que ela vai levar para fora (...) Mas eu acho que objetivo é mais para a aula, pra saber que ele precisa do outro. (Professor 3)

O discurso dos jogos cooperativos se apresenta em meio à promessa do papel transformador dos indivíduos e da sociedade, mediante a reorganização do esporte pelo princípio da cooperação e do não confronto. Podemos constatar que trata-se de um enfoque funcionalista das práticas corporais, utilizadas como meio para desenvolver certos comportamentos. Dessa forma, as questões culturais e de poder são desconsideradas. Como Silva (1996) já denunciou a influência da Psicologia na educação envolve a sua despolitização.

O docente a seguir sai em defesa da utilização dos jogos cooperativos pois entende que a problemática de gênero seria trabalhada a partir do momento em que os estudantes, meninos e meninas, tivessem a oportunidade de jogar juntos.

Mas eu acho que a relação de gênero cabe no *volençol*, a partir do momento que eu ponho duas meninas e dois meninos, os meninos provavelmente mais fortes eles vão ter que dosar a força deles para trabalhar em conjunto pra mandar a bola do outro lado. Eu acho que a questão do gênero, da força aqui, o grupo de meninas é um pouco mais fraco que os meninos eu acho que poderia caber. (Professor 3)

A fala do professor, alinhada ao discurso dos jogos cooperativos, demonstra a noção que o simples fato de vivenciar situações conjuntas para realizar uma tarefa possibilitaria superar certas adversidades e relações assimétricas de poder. Compreensão que silencia as diferenças e reforça o daltonismo cultural, contrárias a uma ação multiculturalmente orientada (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Coerente com o projeto neoliberal, em concordância com Neira e Nunes (2009), os jogos cooperativos atendem às pretensões na formação de sujeitos que integrem os ideais e necessidades do mercado de trabalho. Sob enfoque instrumental, nesses jogos, a ordem vigente não é questionada, os aspectos históricos, políticos e sociais não são tratados. Os autores nos fazem refletir a quais grupos é conveniente aprender a viver cooperativamente.

Podemos muito bem jogar no mesmo time, trabalhar com o grupo, realizar os passes necessários para alcançar uma vitória ou objetivo, contudo, será que isso bastaria para compreender as questões de poder que envolvem as práticas corporais e que subjagam certos grupos? Jogar cooperativamente basta para que as relações de poder e de desigualdade que permeiam outros aspectos da vida sejam modificadas?

O *volençol*, ao não apresentar relação com o contexto social dos estudantes, pouco contribui para compreender a realidade e questionar as relações de poder. Não é

camuflando a realidade, como o Professor 4 coloca, que os estudantes terão acesso a outras representações, contradiscursos, possibilitando a análise dos seus posicionamentos habituais (McLAREN; GIROUX, 2000).

O *volençol* gera uma situação de suposta paz entre os participantes, tira-se o aspecto agonístico como forma de desenvolver a cooperação. Cria-se um ambiente não conflituoso, em que não há perdedores, todos ganham. Entendemos como Neira e Nunes (2009) que a eliminação do jogo não se refere à exclusão da vida. A exclusão ocorre quando se atribui e mantém conotações negativas a certas manifestações corporais e grupos culturais, quando determinadas produções são impossibilitadas de fazerem parte do currículo, priorizando apenas o repertório cultural e identidades hegemônicas.

Além disso, as disputas e o conflito fazem parte da vida e das relações democráticas. São aspectos relevantes para promover mudanças e contestar regimes opressivos. Basta observar na história a importância que as lutas de classe e de outros grupos sociais tiveram pela busca por melhores condições e modificação de situações oprimidas. Negar o confronto e o diálogo é uma ferramenta de controle e submissão à lógica conservadora. Deveríamos buscar a formação de sujeitos cooperativos e solidários com as situações de desigualdade que configura nossa sociedade? Estaríamos formando estudantes para cooperar com (ou adequar-se ao) modelo social vigente? Quem se beneficia com a naturalização dos problemas sociais? Quem quer formar sujeitos cooperativos para produzir mais e de forma mais eficiente? Nesse sentido, Neira e Nunes (2008, p. 196) alertam "o simples consumo dos produtos da cultura motora durante as aulas não lhes permitirá criticar, criar, agir e transformar, apenas perpetuarão sua condição." Ou seja, caminha-se para a formação de sujeitos de acordo com o jogo capitalista.

Frente à configuração da sociedade, em que o mercado pressiona as escolas para a formação de identidades que saibam resolver problemas e a trabalhar em grupo, podemos concluir que as identidades a serem almejadas pelos jogos cooperativos condiz com aquilo que Nunes e Rúbio (2008) identificaram no currículo globalizante e saudável, uma identidade competente.

Por fim, a valorização de um ensino voltado para o desenvolvimento de competências, a indicação do trabalho com atividades como o *volençol* e mesmo o contato com diferentes práticas corporais dos diversos grupos culturais apenas com a intenção de consumo, revelam objetivos e configurações que vem atender o projeto neoliberal de sociedade. Dessa forma, espaços para questionarmos e refletirmos sobre as

projeções neoliberais no âmbito educacional e na sociedade em geral tornam-se importantes para a efetivação de propostas e caminhos contra-hegemônicos.

### 3.2.4 *Registro e Avaliação*

Registrar a prática pedagógica é um encaminhamento didático ressaltado pelo documento oficial. Em consonância com a proposta, os docentes entrevistados entendem que o registro é uma forma de avaliar o trabalho.

O registro vale como uma forma de avaliação do processo, ele poder analisar onde aconteceu os erros, onde que ele tem que voltar atrás, onde que pode passar a frente, quais as discussões que ele pode encaminhar. (Professor 5)

Uma forma de avaliação. (Professor 6)

E para saber também se atingiu ou não os objetivos que ele elencou no início da atividade. (Professor 7)

É um resultado, é a coleta de dados própria dele. Ele vai conseguir saber, ter uma ideia mais palpável né do que ele está conseguindo colher dos resultados dele. (...) mudar o que não deu certo. (Professor 2)

É porque sem documento como é que vai ... o ano que vem, daqui dois anos não importa, ele vai pensar será que posso mudar? será que dá para mudar? será que foi bacana dessa forma? ah isso não deu certo, se não tem um registro... isso é um documento, eu fiz isso, amanhã transformo em um documento, eu acho que essa parte é fundamental. (Professor 1)

Podemos dizer que o registro é a materialização do percurso vivido. Como Waschauer (1997) coloca, registrar é deixar marcas. Marcas que contam a história que o grupo vivenciou, as rotas que percorreu durante a realização de um estudo e que podem ser revisitadas quando quiserem ou for necessário. É uma relevante ferramenta para o ato de refletir (WASCHAUER, 1997; VASCONCELLOS, 2003), de avaliar o percurso pedagógico, possibilitando dentre outros aspectos identificar em que medida o grupo está próximo ou não dos objetivos elencados para aquele projeto de estudo.

Por retratar as experiências vivenciadas, o registro auxilia no processo de pensar futuros trabalhos.

Ele vai refletir sobre, ele vai documentar o trabalho dele. Ele pode expor isso depois, ele pode ampliar esse trabalho em outro momento né, vai fazer a leitura desse trabalho de alguma forma né. Uma forma dele refletir. (Professor 4)

Percebemos que o registro contribui para identificar os conhecimentos trabalhados e, dessa forma, encaminhar os estudos posteriores: "A trajetória curricular de cada grupo precisa ser documentada de forma a identificar aqueles conhecimentos e experiências pedagógicas que os alunos tiveram acesso e aqueles que ainda não foram tematizadas" (SÃO PAULO, 2007, p. 79). Documentar o processo pedagógico traz subsídios para que outras temáticas possam posteriormente ser desenvolvidas ou mesmo aquelas que já foram abordadas, sejam retomadas sob enfoques diferentes. Como o professor a seguir aponta, o registro materializa uma ideia, um conhecimento provisório.

O registro é uma forma de você tentar condensar, pensar uma maneira mais prática, de trazer o que foi discutido, o que eles conheceram, o que eles absorveram daquilo, qual foi a ideia final do processo. É apenas uma ideia, ela não é conclusiva. (Professor 8)

O registro permite uma certa distância que possibilita perceber falas e relacioná-las a contextos maiores, de identificar de forma mais objetiva elementos do trabalho diante dos estudantes, de captar representações e necessidades de cada um e do grupo (WASCHAUER, 1997). No documento municipal, o registro também está relacionado com a avaliação do trabalho no sentido de subsidiar a reflexão e encaminhar as próximas ações pedagógicas, de dar subsídio para o que se chama de avaliação reguladora.

Ao longo do desenvolvimento das atividades de ensino, o professor, através da sua observação ou da análise das produções dos alunos, avalia o desenrolar do seu trabalho. Trata-se, portanto, da avaliação reguladora que visa identificar as insuficiências das atividades propostas, tencionando intensificar as oportunidades de aprendizagem e os encaminhamentos necessários. (SÃO PAULO, 2007, p. 76).

A relação entre o registro, avaliação do trabalho e replanejamento das ações não foi aspecto destacado pela maioria dos docentes entrevistados, apesar de alguns apontarem que a avaliação ocorre durante todo o trabalho pedagógico. Inferimos que um dos motivos de tal omissão, também encontrada em Neira (2011), esteja associado à própria dificuldade de registrar, tal como apontado pelos Professores 7 e 9. Nesse

aspecto, algumas questões podem estar envolvidas: as próprias condições de trabalho, por exemplo, o número alto de estudantes por sala; a escassa discussão na formação docente em Educação Física sobre o papel do registro; e a própria representação do registro como produto final (como indicado pelo Professor 8), o que abre a possibilidade de aproximação com outros currículos da área, quando o sentido se volta para a aquisição de certos comportamentos e atitudes.

No entanto, oposto ao encontrado, um professor explicita a função do registro como subsídio as próximas ações pedagógicas.

Dependendo da discussão e do registro que o aluno fez vai aparecer determinada coisa que ele pode reformular o seu planejamento, rever as próximas ações. Então, eu acho que o registro é um subsídio para que o processo continue de uma outra forma ou da mesma forma que tinha sido planejada, mas, assim, que seja construído no processo de estudo da manifestação, tanto o registro do professor quanto o registro dos alunos. Hoje, o professor faz uma determinada leitura da aula, ele vai registrar, confronta com a visão que o aluno teve da aula e com o entendimento que o aluno tem. Se tem expectativas que são traçadas o registro é primordial para saber se as expectativas estão sendo alcançadas ou não, se os objetivos alcançados ou não. (Professor 5)

Em consonância com os achados de Escudero (2011), documentar o processo de ensino ora se constitui em subsídio importante para avaliar a ação pedagógica, ora para o planejamento das ações futuras. Ao possibilitar o acesso a acontecimentos e reflexões em qualquer momento que se deseje, o registro traz melhores condições para transformar, replanejar o trabalho.

Um outro ponto interessante que foi encontrado na análise dos dados e sobre a qual o documento não faz referência explícita, é que além de retratar o que grupo acessou, o que foi desenvolvido, o registro para os professores é uma forma de valorizar o trabalho e participação dos estudantes.

Eu acho que o registro é importante e até mesmo aqui na questão que ele fez de bolarem um livrinho lá das regras, de trazer significado para o aluno, valorizar aquilo que o aluno faz. Na prática, é valorizar o trabalho do aluno, porque eu acho que quando você proporciona isso para os alunos deles fazerem o registro, de você apontar algumas coisas eu acho que a gente valoriza, ele se sente valorizado porque ele participou da construção daquilo. (Professor 6)

Eu acho que é importante para o aluno, para ele ver, para ele ter uma coisa palpável. Ele discutiu, fez, ter uma coisa palpável. Parece que ele tem um caderno de Educação Física, então, eles têm o hábito de

fazer o registro. É importante eles saberem onde ele chegou com tudo isso. Eles conseguem ver de forma mais palpável. (Professor 3)

Percebemos que o ato de registrar realizado pelos estudantes é valorizado. Ao expor a memória do grupo, relembrar o percurso, a participação de cada um no processo de estudo, os estudantes percebem o quanto caminharam e se sentem valorizados como produtores de cultura. Segundo os docentes, ambos participam do processo de registrar, há a materialização do trabalho e valorização da participação de todos do grupo.

Sobre a realização de diferentes formas de registro, ao menos três professores defenderam a sua importância. De acordo com o Professor 8, utilizar-se de meios variados atende a diversidade cultural presente na sala de aula.

Eu acho que ele tenta na prática diversificar a forma de registro. Então, eu acho importante para contemplar a diversidade dos alunos, então, eu acho que é um passo importante para qualquer registro. (Professor 8)

Percebe-se no discurso que o docente recorre aos dispositivos de diferenciação pedagógica (CORTESÃO; STOER, 2008), por buscar no processo de registrar formas diversas que reconheçam as diferenças. A utilização de diferentes registros (fotos, filmagens, relatos escritos, movimentações, elaboração de jogos) auxilia no processo de incluir, de proporcionar condições para que a voz dos estudantes seja ouvida e dialogar com diferentes grupos, potencializando os interesses e características discentes. Para exemplificar, caso alguns estudantes tenham dificuldades na escrita, outras e variadas formas de registro podem ser utilizadas para contemplar esse grupo, ou mesmo o emprego de outras linguagens. Nessa direção, o Professor 9 relata a intenção de atender a realidade dos estudantes documentando o trabalho por meio da elaboração de um rap e um funk.

Dentre os professores que explicitaram mais profundamente a visão sobre a avaliação, apesar de não evidenciarem a sua relação com o registro, indicam a compreensão de sua realização durante todo o processo de ensino.

É uma avaliação formativa, porque está durante o processo, ele está a todo momento avaliando o trabalho dele e o que os alunos trazem. O gíbi só foi uma finalização que também é um elemento para ele perceber se seu objetivo foi atingido ou não. Mas, não é só aquilo, teve todo um processo, durante todo o processo ele avaliou. Tanto é que ele pegou as respostas dos alunos, as opiniões dos alunos para

formular outras coisas. Então, ele tá pensando a todo momento. (Professor 7)

Na verdade eu penso que nesse relato aqui a avaliação já começa no início do projeto e ela vai acontecendo durante todo o projeto. Não penso na avaliação como uma ação isolada, uma ação pontual, muitas vezes nas ultimas aulas, no finalzinho. Eu acho que a avaliação acontece o tempo todo, todo o momento do professor, porque a partir do momento, por exemplo, que ele percebe que os alunos estão comentando alguma coisa, que as equipes estão desequilibradas que os meninos e as meninas não jogaram enfim do que ele comentou, ele avaliou o que os alunos falaram e propôs uma ação. Eu acho que a avaliação é fundamental e ela acontece nesse relato o tempo inteiro, desde que ele pensou essa prática, optou por fazer o futebol soçaite até o momento que ele foi construindo, foi criando ações para a discussão dessa temática. Então, para a Educação Física e para qualquer outra disciplina a avaliação é importante porque você vai sempre reavaliando a sua ação e sempre tentar trazer a partir do aluno, do que o aluno traz você vai avaliar, vai repensar sua prática porque muitas vezes sua prática não atingiu o que você esperava ou o que o aluno esperava, enfim, eu acho que ela importante para você sempre estar de acordo com o contexto, com a temática, com o que o aluno espera, com o que você quer atingir, então, eu acho que ela acontece o tempo todo e nessa proposta eu vejo dessa maneira que ela aconteceu desde o começo até o final. Ele sempre foi avaliando tudo que aconteceu, que estava acontecendo sempre trazendo ações para discussão do que ele avaliou. (Professor 8)

Os fragmentos acima indicam que as práticas avaliativas não devem ocorrer apenas no momento final do projeto, mas desde seu início, acompanhando todo o seu desenvolvimento. O documento curricular expõe que a avaliação se inicia no processo de mapear as práticas corporais presentes no universo cultural dos alunos, identificando os conhecimentos sobre elas e continua no decorrer de todo o projeto. Os docentes deixam explícito que a partir do que os estudantes trazem, das observações realizadas, os próximos passos são pensados. A avaliação vai se constituindo, assim, como um fator orientador do trabalho, aquilo que as *Orientações Curriculares* denominam de avaliação reguladora e na qual o Professor 5 destacou em relação à função do registro. A avaliação se volta para o desenrolar do projeto em um constante processo de investigação e avaliação dos conhecimentos acessados, insuficiências e conquistas alcançadas. Diante dessa compreensão, os professores indicam a noção de uma ação pedagógica que se afasta da visão da sequência didática, pois se baseia nos discursos circulação e acontecimentos que surgem. Podemos dizer que se aproximam com o que Escudero (2011) constatou durante a sua investigação das práticas avaliativas na perspectiva cultural da Educação Física: o ato pedagógico é trilhado em conjunto, há a

intenção e valorização em desenvolvê-lo em íntima relação entre professores e estudantes, tendo o diálogo como norteador do processo. Além disso, inferimos que ao serem questionados sobre a avaliação e destacarem que as práticas avaliativas se voltam para a ação pedagógica, as intenções referentes para a avaliação da mudança de comportamento não são o foco de suas pretensões.

Em sentido contrário, o professor a seguir entende que o registro revela as aprendizagens relacionadas a mudanças de comportamento, aspecto que subsidiaria a avaliação que se dá nessa direção.

O registro é uma forma de colocar o que ele realmente aprendeu. Nas outras matérias o cara, muitas vezes, faz muitos registros que são cópias na verdade, são informações que são passadas lá e dificilmente ele para anotar uma explicação do professor, já esse registro na Educação Física realmente seria o entendimento dele, seria a mudança na visão dele de como ele via as coisas e como está vendo agora, seria um relato do aprendizado dele. Eu vejo o registro como um relato do aprendizado o que ele aprendeu, o que interferiu na vida dele, o que modificou. (...) Eu acho que a avaliação é muito subjetiva, é muito difícil avaliar na Educação Física! A avaliação tem que acontecer o tempo inteiro, desde o início, no primeiro contato com os alunos você está avaliando ele, quem é introvertido, quem é extrovertido, quem participa, quem não participa, então você faz um retrato. É mais difícil na Educação Física porque eles são muito diferentes, cada ser é único. Ai depende do trabalho que você faz, como você planeja esse trabalho possibilita avaliar, possibilita mostrar um pouquinho mais esse aluno para você. Muitas vezes, ele se esconde, não quer aparecer. Se de repente é uma vivência, se ele tem uma habilidade eles vão se mostrar mesmo, ai você nossa esse merece dez, de repente aquele que está escondido lá, faz o máximo dele lá, de repente ele sim merece dez, ele está se esforçando o máximo, ele está tentando o melhor dele. Então, assim, a subjetividade na avaliação, para mim a melhor forma é o dia a dia, a observação sempre, a discussão com ele, a conversa com ele. Muitas vezes ele tem a dificuldade de escrever o que ele está pensando, então, ele fala, ou ele exprime através do movimento ou numa ação com o colega dentro do jogo. De repente a ação que ele tem com o colega, de ajudar, falar com o colega foi mais interessante do que muita coisa, então, ele conseguiu exprimir naquela ação todo o aprendizado, todo o conteúdo que você queria passar para ele se a questão era respeitar o colega, ele conseguiu naquela ação com o colega. Então, eu acho que perceber essas nuances é observando, o registro, o caderno é interessante, uma prova escrita ou prova oral, uma prova prática é interessante para compor, mas é o todo que é mais interessante. Eu procuro avaliar dessa forma, não pegar um instrumento só, todos os instrumentos são válidos, mas quantificar é difícil. Mais difícil ainda a Educação Física precisa transformar em números. Ah! Esse aluno participou de tudo, é interessado, faz os registros, merece dez, transformar isso em números é penoso, pelo menos para mim, é difícil. Mas, a avaliação deve ser do todo, inclusive se você for parar para pensar no ser humano, ai fica mais

difícil ainda, porque cada um tem uma realidade diferente, cada um tem uma vida diferente, vive em lugares diferentes, tem gente que não vive bem, tem uma série de problemas em casa, é difícil também. Talvez a nossa proximidade com aluno ajude muito nessa avaliação sabe quem é quem, quem é esta passando por um problema, você vai ser o cara que vai ouvir o aluno que tem um problema lá, vem desabafar com você, vem contar que não está bem de saúde, que está com problema em casa. Essa proximidade nos ajuda muito, mas transformar isso em numero para mim é muito difícil. (Professor 9)

Escudero (2011), ao revisar os trabalhos sobre a avaliação, aponta a influência tecnicista na tradição e representação sobre as práticas avaliativas. Sob a referência do modelo industrial, apoiado na racionalidade técnica, o currículo, na pedagogia tecnicista, visa a moldar o comportamento humano por meio de técnicas específicas que controlam as condições que afetam o sujeito. A avaliação é um componente básico nesse processo, voltada para averiguação dos resultados, da observação da mudança de condutas definidas pelos objetivos. Podemos identificar certa influência dessa tradição na visão sobre a avaliação exposta pelo Professor 9, percebemos que o registro serviria justamente para apontar, observar as modificações concretizadas, como assim é dito no trecho: "o que interferiu na vida dele, o que modificou" – ou seja, traduziria com fidedignidade o que os estudantes sabem.

No entanto, também é evidente na fala do professor como é penoso atribuir notas aos discentes. Inferimos que esse conflito é intensificado na medida em que ele entende a avaliação como forma de verificar a aquisição de determinado comportamento e atitude, mas ao mesmo tempo observa aspectos do contexto dos estudantes, quando relata sobre os problemas em casa e de saúde, o que dificulta a mensuração. Por isso, diz que a avaliação é muito subjetiva<sup>97</sup>.

Mensurar também foi aspecto conflituoso para outro entrevistado:

Eu penso que a partir do momento que você propõe, você partiu de um questionamento, é necessário trabalhar a questão de gênero, você discute com os alunos. Quando você chega no final que até ele coloca aqui que eles redigiram um livro de regras e tudo, eu acho que a avaliação na nossa disciplina é assim, você pega uma modalidade que já tava lá com seus padrões tudo, é como se, eu não tô sabendo usar a palavra, é como se ele desmontasse todos esse conteúdo pra fazer com que o aluno ao final desse projeto todo que ele teve, tivesse um outro olhar sobre aquela prática. Eu não sei se a gente ainda sabe mensurar até que ponto o meu aluno já tem um outro olhar sobre essa prática,

---

<sup>97</sup> Vale destacar que apoiar a avaliação apenas nos aspectos subjetivos, e aqui não estamos negando a subjetividade na avaliação, não deixa de ser uma forma de controle que carrega uma ideologia.

porque as vezes não necessariamente porque ele fez, isso é uma dúvida que eu tenho diária, é difícil. (...) Porque o professor é muito assim, eu quero ver hoje, se o aluno aprendeu hoje. Mas, eu não consigo enxergar, eu estou dando elementos para ele, ele tinha uma visão do futebol soçaita, ai eu fui trazendo outras coisas para ele questionar e no final a minha ideia é que ele questione aquilo lá que inicialmente ele tinha de ideia. Mas até que ponto, será que o menino vai deixar de ser machista: é menina não pode jogar. Isso é difícil. Mas, a partir do momento que ele já levanta as questões e faz todo esse questionamento com os alunos, ele já deu um passo para que no futuro, eu não sei, depois ao longo da vida desse aluno. É difícil avaliação, complicado. (Professor 6)

O sentido da avaliação, para o Professor 6, se relaciona com a ampliação dos conhecimentos e representações dos estudantes sobre a prática corporal, aproximando-se dos sentidos propostos pela perspectiva cultural de Educação Física, mas percebemos que a dúvida surge quando aponta uma certa preocupação com a mudança de atitude. Por ter que mensurar e não enxergar "garantias" que tais mudanças ocorram, como exemplifica com as questões de preconceito, acumula incertezas sobre esse processo.

Sobre esse ponto, o Professor 7 comenta: "Eu acho que a gente nunca vai saber". Entendemos que a avaliação traz apenas alguns indícios sobre os conhecimentos, de como os estudantes estão lidando com eles a partir de suas diferentes experiências. Nesse sentido, a percepção do Professor 6 é pertinente, como afirmar que os estudantes deixarão de ser preconceituosos? Entendemos que não há como verificar e que esta não seja a intenção da avaliação a partir da perspectiva cultural de Educação Física. Como garantir que os estudantes, ao saírem da escola, assumirão certos posicionamentos?<sup>98</sup> O que é relevante, como o professor indica, é buscar proporcionar situações didáticas em que os estudantes possam ampliar suas representações, que os levem a refletir por meio da problematização, sobre a gênese da construção da diferença e sobre posicionamentos e discursos preconceituosos, mas garantir e basear a avaliação nessa direção é algo complicado de se objetivar.

A partir do momento em que as questões culturais ganham centralidade, outro tipo de avaliação passa a ser requisitada: "como se pode notar, nesta concepção de avaliação, o professor recolhe elementos para refletir sobre sua prática pedagógica." (SÃO PAULO, 2007, p. 89). Quando a avaliação se volta para o trabalho educativo, no

---

<sup>98</sup> Dependendo da situação e grupo em que o sujeito se encontra, certos posicionamentos são requisitados, os estudantes podem assumir aqueles que a escola requisita. Podemos dizer que podem criar mecanismos para conseguir transitar e responder as solicitações daquele contexto, por isso torna-se complicado objetivar tais pretensões.

sentido de perceber elementos que possam mudar as rotas com o grupo, de reorientação dos caminhos e há a participação de todos, revela o distanciamento de uma concepção restrita aos processos de verificação da apropriação dos conteúdos, característicos de uma ideia de avaliação classificatória e excludente, reduzida a números. (ESCUDERO, 2011).

Percebemos é que o tema da avaliação e a avaliação na perspectiva cultural ainda carecem de muita discussão, tanto na formação dos professores como no próprio meio acadêmico. Escudero (2011), ao realizar levantamento dos estudos sobre a avaliação na Educação Física constatou reduzida produção acadêmica e sobre a avaliação na perspectiva cultural de Educação Física, encontramos apenas a investigação realizada pela autora. Ou seja, não podemos negar o quanto o tema precisa de discussões para problematizarmos as representações que geralmente são influenciadas por uma visão classificatória e seletiva (visão muitas vezes adquirida durante a educação básica e reforçada nos cursos de formação), para assim, refletirmos e pensarmos em novas proposições e sentidos.

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Concluída a análise do material recolhido, convém realizarmos algumas considerações sobre o que encontramos. O foco da investigação foram as significações expressas pelos professores de Educação Física que participaram de ações formativas oferecidas pela Secretaria Municipal acerca do currículo oficial. Para tanto, optamos, primeiramente, por analisar as *Orientações Curriculares* de Educação Física, no que se refere às partes do documento que tratam especificamente da disciplina, identificando o sujeito projetado e discutindo as concepções de Educação Física e prática pedagógica que a fundamentam. Dessa forma, conseguimos nos aproximar e contextualizar o currículo, subsidiando questões para a coleta de dados com os sujeitos participantes.

A análise documental demonstrou pretensões para a disciplina, intenções na formação dos sujeitos e proposições didáticas que dialogam com a base teórica presente, os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico. Reitera as percepções realizadas por França (2011) de um currículo oficial contra-hegemônico. No entanto, em relação às expectativas de aprendizagem distanciamentos também foram identificados.

A cultura<sup>99</sup> assume lugar de destaque no currículo municipal como meio de proporcionar relações mais democráticas perante a sociedade multicultural. Nessa direção, a Educação Física escolar tem a função de tematizar a cultura corporal, o que envolve abrir espaço para que os diversos grupos culturais e seus conhecimentos possam ser legitimados e veiculados na escola. A Educação Física está comprometida com a leitura e interpretação da gestualidade, com a ampliação das representações sobre as práticas corporais por meio da análise do repertório cultural dos estudantes e de diferentes culturas, além da reflexão sobre os discursos veiculados e os motivos que posicionam as práticas corporais de determinada maneira no meio social. Identificamos, desde então, uma visão que se afasta dos discursos e das propostas pluralistas que muitas vezes reforçam discriminações. As *Orientações Curriculares* objetivam que as aulas sejam também o espaço para um estudo crítico sobre as práticas corporais, atento às representações e relações que as permeiam.

Um aspecto distintivo identificado no currículo oficial ganha relevância: a problematização das relações de poder presentes nos marcadores sociais de gênero,

---

<sup>99</sup> *Cultura* entendida a partir dos Estudos Culturais como espaço de disputa pelo direito a significação, portanto, envolvido por relações de poder que tentam fixar os significados das práticas culturais.

etnia, classe social, religião etc., o que auxilia a contestar e desconstruir representações hegemônicas que produzem o outro de forma preconceituosa.

A análise demonstrou que os critérios para a organização do trabalho, na qual relacionamos com posturas multiculturalmente orientadas (justiça curricular, descolonização do currículo, evitar o daltonismo cultural e a ancoragem social dos conhecimentos) se apresentam de forma a dar visibilidade e um tratamento aprofundado e justo para com a multiplicidade de identidades e saberes. É visível a preocupação em abarcar as produções dos diferentes grupos culturais e de tematizar aquelas que foram historicamente subjugadas, o que inclui uma configuração que conteste a priorização das manifestações da cultura euro-estadunidense, todas as culturas são dignas de estarem no currículo. O documento oficial sugere, também, que a prática pedagógica não homogeneíze a diversidade cultural e que efetue uma análise social, histórica e política do que se diz e vê sobre as práticas corporais, visando um posicionamento mais crítico em relação às representações e conhecimentos envolvidos na temática.

As *Orientações Curriculares* expõem expectativas de aprendizagem para subsidiar o trabalho pedagógico. Em sentido contrário ao exposto, ao analisá-las identificamos distanciamentos com relação aos campos teóricos que subsidiam a proposta curricular. Encontramos expectativas que se aproximam de uma tradição tecnicista de ensino ao definir e especificar os conteúdos a serem desenvolvidos com todos os estudantes<sup>100</sup>. Percebemos também que no processo de seleção das expectativas há um direcionamento para que se escolha apenas aquelas que são expostas no documento curricular, não encontramos qualquer indicação para a criação de novas que melhor se adequem ao contexto de cada escola. Outro distanciamento se refere a forma em que são apresentadas, divididas de acordo com os anos/séries de escolarização<sup>101</sup>. Os Estudos Culturais e multiculturalismo crítico valorizam justamente um trabalho que seja contextual, que atenda as diferentes realidades o que leva a questionar as configurações encontradas.

Identificamos que os encaminhamentos didáticos ressaltados pelo documento oficial (mapeamento, leitura e interpretação, ressignificação, aprofundamento e ampliação, registro e avaliação) se apresentam de forma articulada com suas

---

<sup>100</sup> Vale destacar que também encontramos expectativas que se apresentam de forma mais aberta e ampla dialogando mais com a fundamentação teórica.

<sup>101</sup> É importante salientar que identificamos que muitas expectativas de aprendizagem praticamente se repetem durante os anos/séries de escolarização o que demonstra uma forma de resistir à fragmentação do conhecimento.

proposições e intenções curriculares. Desde o início do trabalho, articulado com o Projeto Pedagógico de cada escola, abre-se espaço para a diversidade cultural por meio do diálogo com o universo corporal dos estudantes. Sempre atrelados à vivência, a proposta curricular propõe a leitura e interpretação das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes e o encaminhamento e construção de novas formas e sentidos de praticá-los, dialogando com as experiências e necessidades do grupo, posicionando os discentes como produtores culturais.

Percebemos a valorização das identidades estudantis e o questionamento de modelos hegemônicos. Durante a ação didática, são sugeridas atividades que trabalhem com novas referências e sentidos (o que inclui os representantes das práticas corporais) e análises históricas, culturais, sociais e de poder, para aprofundar e ampliar os conhecimentos e representações iniciais. Tratam-se de encaminhamentos importantes para compreender melhor o objeto de estudo e a construção da diferença. Ao trabalhar com a tematização das práticas corporais, os conteúdos e a duração dos trabalhos não são definidos previamente, mas variam e atendem às trocas que surgem no grupo, de acordo com as problematizações realizadas. Conseqüentemente, o currículo municipal não segue a lógica desenvolvimentista, em que há a definição de temas e conteúdos que sejam adequados para cada etapa de ensino de acordo com a faixa etária, mas sim a partir das leituras realizadas com o grupo. A análise demonstrou que o registro e a avaliação se voltam para a reflexão do desenvolvimento do trabalho e encaminhamento das próximas ações, afastando-se, assim, de uma perspectiva classificatória. Percebemos que o trabalho na proposta oficial visa a superação de um tratamento superficial das práticas corporais, incentivando uma postura investigativa em que as visões hegemônicas e monoculturais são questionadas, demonstrando o seu aspecto construído, em constante processo de transformação envolvido por relações de poder.

Encerrando a primeira etapa da pesquisa, ao analisar os objetivos para a disciplina expostos no documento curricular e os seus encaminhamentos didáticos deparamo-nos com um currículo que visa a formação de sujeitos sensíveis à diversidade cultural, que legitimam os diferentes grupos culturais, se apresentando como identidades abertas ao diálogo. Há pretensões na formação de sujeitos que leiam e escrevam as práticas corporais, que analisem e reflitam sobre os discursos e situações que permeiam as manifestações corporais, contestando as desigualdades e as diferentes formas de opressão. Intenções que se voltam para a formação de sujeitos que possam transformar a realidade social, por meio de alternativas mais democráticas e justas.

A partir da análise do documento oficial, questionamos os professores em busca das suas significações sobre a proposta. A interpretação dos dados obtidos através das entrevistas demonstrou que apesar dos docentes expressarem, em alguns aspectos o ensino da Educação Física distante do documento municipal, em muitos outros dialogam e se aproximam de suas concepções.

A análise do material coletado demonstrou que os docentes compreendem que os objetivos da Educação Física na escola se diferem de sua atuação em outros espaços. É unânime entre eles a noção que a disciplina está envolvida com a tematização da cultura corporal e não apenas aos aspectos vivenciais. Encontramos falas que expõem a sua relação com a leitura e interpretação da gestualidade e aproximando mais das pretensões do currículo oficial, compreensões que destacam o compromisso da disciplina com a realização de uma reflexão crítica sobre as relações que permeiam e constroem as práticas corporais.

Nessa direção, os participantes do estudo entendem e valorizam a relação da Educação Física com o reconhecimento da multiplicidade de vozes presentes no currículo, como também o seu papel em auxiliar no processo de formação de estudantes sensíveis à diversidade cultural, capazes de refletir criticamente sobre as práticas corporais, identificando as relações mais amplas e desconstruindo discursos hegemônicos. No entanto, também pudemos perceber, em algumas falas, a confusão epistemológica em relação aos currículos da Educação Física. Expressam funções para a disciplina e pretensões curriculares que se pautam em diferentes vertentes da área, em destaque o currículo saudável e o psicomotor. Contradições que também se expressam nos sentidos dados por alguns docentes sobre outros aspectos analisados na proposta.

No processo de seleção dos temas de estudo para o ano letivo, identificamos que os docentes procuram dialogar com os estudantes por meio da valorização do patrimônio cultural corporal do grupo. Alguns expõem a relação do trabalho com o projeto pedagógico, mas o ponto de destaque é o mapeamento das práticas corporais (tanto daquelas que os discentes vivenciam como as mais distantes). Para o mapeamento mais detalhado, indicam a utilização de diferentes instrumentos (observação do entorno, registros escritos, desenhos), mas é consenso o diálogo direto com os discentes. Esse diálogo, para alguns, pode trazer práticas como também indícios de posicionamentos preconceituosos, servindo, assim, de referência para optar e trabalhar com certos temas no futuro. Encontramos também a referência explícita aos critérios de seleção das

expectativas de aprendizagem (justiça curricular e descolonização do currículo) presentes nas *Orientações Curriculares*.

Em geral, para os docentes não há qualquer restrição em abarcar as diferentes manifestações corporais. Indicam a possibilidade de um trabalho que envolva a diversidade de produções culturais, o que demonstra posturas que de certa maneira rompem com os currículos tradicionalmente presentes na área que se pautam em práticas hegemônicas, baseadas principalmente nos esportes (voleibol, basquetebol, futsal e handebol) relegando para fora do currículo construções de outros grupos culturais. Nessa direção, encontramos falas que explicitaram que as preferências do professor não devem impedir o trabalho com certas temáticas. Além disso, compreensões que expõem a não existência de diferenciação ou delimitação de certos temas devido à faixa etária ou ano de escolarização. Ou seja, diversos temas podem ser trabalhados, o que irá variar é a leitura realizada com cada turma. Tratam-se de elementos que se aproximam do trabalho pedagógico proposto pelo currículo oficial.

Identificamos que os professores entrevistados valorizam o olhar sobre as práticas corporais a partir de diferentes situações didáticas. Além da vivência, reconhecem a importância dos estudantes realizarem atividades voltadas para a leitura e ressignificação das práticas corporais, reconstruindo-as de acordo com as características do grupo e realidade da escola. Alguns destacaram que tais atividades permitem não só a troca de pontos de vistas como também a possibilidade de participação nas aulas por meio de outras formas. Compreendem que os estudantes são posicionados como produtores culturais, permitindo a vivência da dinâmica cultural. Percebemos, nas falas, um certo distanciamento dos currículos tecnicistas da Educação Física em que são transmitidos certos padrões de atuação, movimento e regras como os ideais e adequados a serem assimilados.

A participação dos representantes das práticas corporais no desenvolvimento do currículo é aspecto desejável para alguns docentes. Entendem que os praticantes ao exporem suas experiências e conhecimentos auxiliam nos processos de aprofundar e ampliar os conhecimentos. Os entrevistados destacam a importância de compreender os motivos que modificaram e influenciaram a constituição das práticas corporais, de demonstrar que são construídas de acordo com o contexto histórico e social e indicaram a relevância de um trabalho que desconstrua determinadas representações. Alguns deles destacaram os momentos de dissenso como possibilidade dos estudantes repensarem suas visões e posicionamentos. No entanto, apesar de explicitarem em suas falas a

valorização da problematização das relações de poder presentes nos diferentes marcadores sociais, um estudo voltado para uma melhor compreensão e reflexão sobre as práticas e como os grupos são posicionados, gerando, muitas vezes, preconceitos, percebemos que não recebem a devida atenção por certos professores. Identificamos algumas intenções do trabalho que se voltam mais para o acesso a diferentes produções, a aspectos relacionais, de boa convivência, de respeito ao invés da compreensão da produção da diferença e análise das questões de poder.

Nesse sentido, apontamos a influência da visão neoliberal nas representações expressas por alguns docentes, como nas falas que indicam as intenções do currículo saudável, que demonstram a valorização do trabalho com habilidades e competências, como também o uso dos jogos cooperativos nas aulas. Essas propostas vão ao encontro da formação de sujeitos que atendem as demandas do mercado de trabalho.

A respeito da influência do tecnicismo educacional, também identificamos uma visão funcionalista das práticas corporais. Além disso, por se apoiarem em uma visão comportamentalista, alguns professores justificam o trabalho com atividades descontextualizadas da realidade, que independem da ancoragem social, o que se afasta das proposições oficiais.

Em relação aos conteúdos de ensino, pudemos perceber o diálogo com currículo municipal ao encontrarmos a possibilidade de trabalho com diversos conhecimentos desde aqueles relacionados aos aspectos da prática como os de ordem sociológica, histórica e a partir de diferentes grupos culturais. Contudo, também encontramos a noção que aqueles provindos da ciência são os mais legítimos para contestar situações preconceituosas e apresentar a definição correta das coisas, o que demonstra uma visão de cultura que se afasta das proposições curriculares. Sobre a seleção dos conteúdos, alguns docentes entendem que é complexo delimitar previamente aqueles que devem ser ensinados e estabelecer a duração do projeto de estudo, a sua condução vai variar de acordo com as problematizações e o caminhar das aulas com a turma. Percebemos, assim, a aproximação com a proposta municipal cuja configuração do trabalho pedagógico não se baseia em sequências didáticas.

Sobre o registro, os docentes indicam a sua utilização como forma de avaliação do trabalho e subsídio para pensar futuros projetos. Alguns apontaram que ao materializar o percurso vivido uma das contribuições é a valorização da participação dos estudantes no processo de ensino. Encontramos também a defesa da utilização de diferentes instrumentos como forma de atender a diversidade de grupos presentes na

sala de aula, aspectos que dialogam com as *Orientações Curriculares*. Contudo, o seu papel como auxílio para refletir a condução dos próximos passos a serem dados com a turma durante a realização do projeto não foi tão destacado pelos participantes da pesquisa. Em relação à avaliação, aqueles poucos que expuseram melhor sua compreensão, relataram que esta deve ocorrer durante toda a trajetória do grupo e não apenas no momento final do projeto, servindo para avaliar e reconduzir o processo de ensino. No entanto, também encontramos um docente que compreende a avaliação e o registro como instrumentos que permitem avaliar mudanças de comportamento.

Diante do exposto, dos conflitos entre diferentes visões sobre a Educação Física, prática pedagógica presentes nos distintos campos epistemológicos e na sociedade, dificilmente encontraremos posicionamentos livres de contradições, visto que as identidades são fragmentadas, múltiplas e sempre há um processo de ressignificação. O material cultural sempre passa por um novo processo de produção. Mas, entendemos que devemos buscar cada vez mais uma formação coerente para as necessidades da escola contemporânea, que reflita sobre os discursos que nos interpelam para determinadas direções, visto que cada currículo, ao proporcionar certos conteúdos, métodos e avaliação, caminha para a formação de determinadas identidades, pois sempre há um projeto de sujeito a se formar.

Nesse sentido, a formação profissional tem papel relevante para contestar certas representações<sup>102</sup>, de proporcionar debates e reflexões sobre a sociedade, a escola e a Educação Física escolar. Tanto no que se refere à formação inicial, a sua importância para aproximar os futuros docentes dessas questões, como para a formação continuada, enquanto processos permanentes de reflexão e ampliação dos conhecimentos, de diálogo com o contexto escolar.

Longe de considerar que a formação profissional resolverá os problemas da educação e da prática pedagógica<sup>103</sup>, entendemos que seja um processo relevante e na qual deve ser realizado constantemente, tanto no que se refere aos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SME como na própria instituição escolar. A formação realizada na escola, a partir das suas especificidades, permite o diálogo entre

---

<sup>102</sup> Como os docentes relataram em alguns momentos, eles tiveram uma formação divergente do currículo cultural, tanto como estudantes no ensino básico como na formação inicial, o que torna a formação continuada como importante processo para contribuir para compreender e questionar os currículos acríticos. Assim, dentre outros aspectos, entendemos que ter uma melhor compreensão sobre os diferentes currículos da Educação Física escolar contribui para explicitar os caminhos que cada currículo percorre, seus encaminhamentos didáticos e efeitos nos sujeitos.

<sup>103</sup> Outras questões estão envolvidas, aspectos estruturais mais amplos, condições de trabalho nas quais não podem ser ignorados.

diferentes visões entre o coletivo docente, o que permite rever posicionamentos e reflexões sobre a prática pedagógica.

Em relação aos cursos oferecidos pela SME, entendemos que não cabem modelos voltados para o treino e aplicação de conteúdos e métodos com um caráter instrumental, geralmente encontrados na área<sup>104</sup>. Mas que se fortaleçam<sup>105</sup> e ampliem aqueles que visam proporcionar debates e reflexões sobre o componente curricular, a sua relação com as demandas contemporânea e com o contexto mais geral, discussões que tratem sobre as pretensões oficiais e olhem para as escolas. Ou seja, espaços que posicionem os professores e se voltem para a formação de intelectuais críticos.

Por fim, com a constante reflexão sobre os discursos que nos interpelam a assumir certos posicionamentos, evita-se que a Educação Física escolar e a identidade docente assumam responsabilidades e posicionamentos de outros campos de atuação da área, que reproduzam valores hegemônicos e neoliberais que silenciam os grupos subalternizados, distanciando-se das pretensões de uma educação democrática voltada para a formação crítica dos estudantes enquanto sujeitos da transformação social.

Perante uma proposta que se fundamenta em uma perspectiva jovem<sup>106</sup>, que apresenta certas peculiaridades, novos engajamentos, questões pedagógicas e desafios surgem. Entendemos que, em alguma medida, ao menos nos discursos, os cursos oferecidos e na qual os professores participaram podem<sup>107</sup> ter contribuído para que os docentes se aproximassem de suas concepções e almejassem caminhos que fossem inspirados pelo currículo oficial.

Por fim, a análise das entrevistas demonstrou distanciamentos com relação as proposições oficiais, mas ao mesmo tempo muitas aproximações, intenções e compreensões que dialogam. Mesmo diante das investidas neoliberais homogeneizantes a pesquisa apontou espaços para a resistência, contestação tanto por meio da elaboração de um currículo contra-hegemônico como pelas pretensões e significações sobre o currículo da prefeitura. Nos dá esperanças e nos fortalece para cada vez mais trilharmos

---

<sup>104</sup> Cursos que também são oferecidos pela própria rede.

<sup>105</sup> Entendemos que os cursos desenvolvidos pelo Grupo Referência de Educação Física caminhavam nessa direção.

<sup>106</sup> Utilizamos a palavra jovem no sentido de se tratar de uma perspectiva que vem sendo recentemente sistematizada e experimentada na Educação Física, sob a inspiração das teorias pós-críticas da educação. Nessa direção, não se nega as contribuições de teorizações curriculares anteriores, mas ao mesmo tempo há o rompimento com determinadas configurações apresentando outros olhares e referências. Trata-se de uma perspectiva jovem, pois se apresenta como uma nova aposta na formação dos sujeitos para os novos tempos que surgem.

<sup>107</sup> Outros fatores como o próprio contexto encontrado nas escolas, discussões, discursos e práticas acessadas e vivenciadas em outros espaços podem também ter influenciado em tais aproximações.

e lutarmos por currículos que se apresentem contra pressupostos hegemônicos e excludentes, por caminhos que contribuam com uma escola e sociedade mais justa e democrática.

Esperamos, assim, que a presente pesquisa possa contribuir e incentivar investigações que busquem novas reflexões tanto sobre este currículo, como outros que vêm sendo pensados e desenhados nas escolas.

## REFERÊNCIAS

BARRETTO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, set.-dez., 2012.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago., 1999.

\_\_\_\_\_. Dilemas da Educação Física no cotidiano escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro**, ano XXI, p. 14-20, set., 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14425512-Edu.Fisica.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.

BOCCHINI, D. **Identidade e alteridade na prática pedagógica na Educação Física escolar**. 2012. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu. São Paulo. 2012.

CANDAU, V.M. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p.125-161, ago., 2002.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, dez., 2001a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2001b.

\_\_\_\_\_. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

\_\_\_\_\_. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-195.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 15-43.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set.-dez. 2002.

CAPUTO, S. G. Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekedi o candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 149-181.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. 19. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CEVASCO, M.E. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo, 2008.

CONNELL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

\_\_\_\_\_. **Tema Gerador: concepções e práticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 103-114.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 189 - 208.

COSTA, M. V. O currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 37-68.

\_\_\_\_\_. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p.36-61, mai.-ago. 2003.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 116-131, jan.-mar., 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 133-166.

\_\_\_\_\_. A. C. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino americana.** - edição on-line - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica.** 2011. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANÇOSO, S. **Cruzando fronteiras curriculares:** a Educação Física sob o enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo. 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, M. Disciplina. In: **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 315-344.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.; GENTILI, P. **Escola S.A.** CNTE, 1996.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação Física progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCÍA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008. p. 41-80.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 85-103.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 93-124.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.693/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, v. 29, p. 109-123, jan.-jun. 2003.

GRAMORELLI, L. C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo**. 2014. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

HALL, S. Notas sobre a desconstrução do popular. In: SAMUEL, R. (ed.) *People's History and Socialist Theory*. London: Routledge and Kegan Paul, 1981. In: HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003. p. 231-247.

\_\_\_\_\_. Estudos Culturais e seu legado teórico. In: GROSSBERG, L. (Org.) *Cultural Studies*. New York: Routledge, 1992. In: HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003. p. 187-204.

\_\_\_\_\_. A questão multicultural. In: HESSE, B. (Org.) *Um/settled Multiculturalisms*. London: Zed Books, 2000. In: HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003. p. 49-94.

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

\_\_\_\_\_. The work of representation. In: HALL, S. (Org.) **Representation: Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997b.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 103-133.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KINCHELOE, J. L. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 101-122.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1998.

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

LOPES, A. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p. 59- 80.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. E. **Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche**. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2010.

MACEDO, E. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 159-186.

MACEDO, E.; LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

MALDONADO, D. T. **Implementação da proposta curricular de Educação Física do município de São Paulo: análise a partir do cotidiano escolar**. 2012. 344f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, 2012.

MATOS, M. C.; PAIVA, E. V. Currículo integrado e formação docente: entre diferentes concepções e práticas. **Revista Vertentes**, São João del-Rei, n.33, jun.-jul., 2009.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

McLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das Margens: geografias de Identidade, pedagogia e poder. In: McLaren, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 25-50.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

\_\_\_\_\_. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set.-dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 38-66.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p.156-168, mai.-ago., 2003.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 117-145.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, cultura e sociedade**. 10 ed. São Paulo, Cortez, 1999. p. 7-37.

MOREIRA DA COSTA, L. **As concepções de corpo presentes nos currículos das redes públicas paulistas**. 2010. 330f. Trabalho Complementar de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2010.

NEIRA, MG. Desvelando Frankensteins: interpretação dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v.1, n.1, p. 118-140, ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795, dez., 2010a.

\_\_\_\_\_. **Ensino de educação física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010b.

\_\_\_\_\_. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 330f. Tese (Livre-docência em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, set.-dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 7-38.

NUNES, E. O. Correntes multiculturais: uma contribuição para teoria do currículo. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, n. 25, p. 23-37, dez., 2004.

NUNES, M. L. F. **Frankenstein, monstros e o Ben 10**: fragmentos da formação inicial em Educação Física. 2011. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 8, n.2, p.55-77, jul-dez, 2008.

PACHECO JUNIOR, I. ; PACHECO, S. Dialogicidade em Paulo Freire. In: ASSUMPCÃO, R. (Org.) **Educação Popular na perspectiva freireana**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 93-113.

PADILHA, P. R. Planejamento dialógico, projeto político-pedagógico e proposta pedagógica da escola: desfazendo nós, apontando caminhos. 2004. Disponível em: <[http://paulofreire.org/biblioteca/t\\_pad2.html](http://paulofreire.org/biblioteca/t_pad2.html)>. Acesso em: nov. 2013.

PINTO, F. M.; VAZ, A. F. Sobre a relação entre saberes e práticas corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de Educação Física. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 261-275, mai.-ago., 2009.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas. v. 26, n. 3., p. 79-93, mai., 2005.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. p 3-24.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo II: Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SARAIVA, K; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, p. 187-202, maio-ago., 2009.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: Teorias e Abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, T. T. Descolonizar o currículo: Estratégias para uma Pedagogia Crítica. In: SILVA, T.T. **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 190-207.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: \_\_\_\_\_. **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 109-129.

SOUZA JÚNIOR, M. et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v.33, n. 2, p. 391-411, abr.-jun., 2011.

SOUZA, M. M. N. “**Minha história conto eu**”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 292f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2012.

SOUZA SANTOS, B. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento, entrevista concedida a L. A. Gandin e A. M. Hypolito. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul.-dez. 2003.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. Conteúdo e forma da Avaliação. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança, por uma práxis transformadora**. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2003. p. 91-132.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.) **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física**. Florianópolis: UFSC, 2002.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 59–102.

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO (orgs.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

WARSCHAUER, C. Elaborando o roteiro. In: \_\_\_\_\_. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell**. Petrópolis: Vozes, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 07-72.

**APÊNDICE A - Carta-convite**

Prezado(a) Professor(a)

Desde 2007, a Prefeitura Municipal de São Paulo vem realizando esforços para implementar as *Orientações Curriculares de Educação Física*. Interessados em conhecer os resultados desse trabalho, gostaríamos de convidar professores que tenham tido a oportunidade de participar de algum curso de formação oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e que buscam desenvolver trabalhos de acordo com o currículo municipal para participar de uma reunião.

Nesta oportunidade, serão apresentadas algumas questões que envolvem o documento oficial com intuito de fomentar o debate sobre a Educação Física e suas proposições para a rede. As discussões desenvolvidas servirão de base para organizar reflexões sobre este currículo e suas apreensões pelos professores, aspectos abordados na investigação sob nossa responsabilidade.

A fim de um melhor registro das falas, pretendemos filmar a reunião. Esclarecemos que os participantes não serão identificados durante o processo e a participação é voluntária. Os participantes receberão um certificado com a carga horária de 3 horas.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários e solicitamos sua confirmação pelo e-mail: [camilaaguiaref@yahoo.com.br](mailto:camilaaguiaref@yahoo.com.br) ou pelo telefone 98117-6454, para que assim, possamos organizar o evento e a confecção dos certificados de participação.

Desde já agradecemos sua participação

Profª. Camila dos Anjos Aguiar

Prof. Marcos Garcia Neira

**APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido**

Eu \_\_\_\_\_, RG nº. \_\_\_\_\_  
fui convidado/a a participar da pesquisa de título provisório “A representação dos professores de Educação Física acerca do currículo da Prefeitura Municipal de São Paulo” cujo objetivo é, em linhas gerais, investigar as representações dos professores sobre o currículo municipal.

Para que este objetivo seja atingido, aceito participar voluntariamente da entrevista de grupo focal. Estou ciente que a reunião será filmada e que minha privacidade será respeitada, meu nome ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. Estou também ciente que os dados obtidos serão utilizados de acordo com os Códigos de Ética na Pesquisa e pela normativa do CNS 166/1996. Poderei retirar-me a qualquer momento da pesquisa sem precisar justificar nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador responsável pela investigação é Camila dos Anjos Aguiar, com quem poderei manter contato e obter mais informações por telefone ou email.

Fones: 98117-6454 e 4562-4625

E-mail: [camilaaguiaref@yahoo.com.br](mailto:camilaaguiaref@yahoo.com.br)

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

São Paulo, \_\_\_\_\_ de 2013.

## ANEXO A - Transcrições Grupo Focal e Entrevistas

### **Organização da Reunião**

- Agradecimentos.
- Explicações sobre a pesquisa e dinâmica da reunião.
- Apresentações dos participantes e pesquisadora.
- Leitura Texto Problematizador.

### **Grupo Focal**

**Mediadora:** O professor relata que ele olhou para certos elementos para escolher a prática corporal, olhou tanto para o Projeto Pedagógico como para o mapeamento inicial. Gostaríamos de saber de vocês o que pensam sobre esses elementos? O que vocês pensam sobre isso? Se concordam com esses elementos, se discordam, em quais aspectos e por quê. Então, gostaríamos que discutissem um pouco sobre isso.

**Professor 1:** Na verdade eu concordo, na verdade tenho muitas perguntas. Posso fazer as perguntas?

**Mediadora:** Pode, mas faça para o grupo.

**Professor 1:** Na verdade a pergunta é sobre o projeto, entendeu. Por exemplo, uma das questões aqui entra a questão do preconceito, questão de gênero, como isso foi discutido. Fala de um debate na sala, queria entender como isso foi mediado, se foi um debate um pensa isso ou aquilo, em que momento o professor interferiu, como ele finalizou, essa é minha dúvida. Ou um pensa x e o outro pensa y e eu deixei pegar fogo e quando saiu da sala continuou pensando x ou pensando y ou eu levei a turma a pensar x e y.

**Mediadora:** Bom, vamos fazer o seguinte, um pouco para frente vamos discutir essa temática, eu proponho agora discutir sobre esse trecho. O professor conduziu o trabalho de certa forma, eu queria saber o que vocês pensam sobre isso. Ele coloca nesse primeiro momento que olhou o mapeamento e projeto pedagógico da escola, eu queria saber de vocês sobre isso. A gente quer saber a partir desse relato porque não estamos com o autor aqui. A partir do relato o que vocês pensam sobre isso. Se concordam com esses elementos, se discordam. O que vocês destacam sobre isso? O que é importante para vocês?

**Professor 1:** Eu concordo, só aprofundaria um pouco mais nessas questões, na questão do preconceito, nas questões de gênero que é muito forte, principalmente quando o assunto é futebol dentro da escola, a maioria esmagadora. Muitas vezes por parte dos profissionais, dos professores que isso é coisa de menino, eu acho que eu aprofundaria um pouco mais nessa questão. O que eu achei muito bacana foi colocar a questão social dessa diferença da várzea, do soçaite, será que todo mundo pode aqui? Eu achei muito bacana essa questão de discutir as regras, porque tem mesmo aqueles meninos, ah eu sou o rei da bola, eu adoro futebol e sei tudo. Se vai atrás para ver, será que as regras é a mesma daqui? Quando se colocou para discutir, perceberam que não, isso eu achei bem bacana. Mas eu colocaria um aprofundamento um pouquinho maior sobre isso.

**Mediadora:** Então, você sugere um maior aprofundamento. E por que esse maior aprofundamento? Que sentido você dá para esse maior aprofundamento?

**Professor 1:** Eu acho que é uma questão mais forte entre eles. Eu acho que essa questão do preconceito é muito forte quando se trata de futebol, em todos os sentidos. Então, eu faria uma proposta justamente para isso.

**Professor 2:** Principalmente porque ele já demonstra na avaliação que eles fizeram que havia problemas em relação a preconceito e gênero na própria escola, se for parar para olhar o projeto pedagógico, pelo próprio texto aqui, foi feito no ano anterior, foi amparado em cima do resultado que o PP trouxe. Ah! A gente tem uma escola localizada em uma região que tem muitas escolinhas de futebol soçaite, mas como funciona isso? A gente não tem que trazer os valores, a história, a bagagem cultural do nosso aluno pra escola, não é essa a ideia? não é isso que a gente tem que fazer? Então, aqui, pelo que entendi do trabalho, o professor teve a sensibilidade, foi muito importante, ele aderiu ao PP. Muitos professores de Educação Física como a gente sabe ignoram, tem aqueles que vão com planejamento com os olhos fechados, com os quatro esportes, o quarteto fantástico que o pessoal fala. Ele buscou dentro da comunidade que tinha, achei legal. Eu acho que o aprofundamento na questão de gênero, na questão do preconceito, tem sim evidência, porque isso é um problema. O projeto de futebol soçaite criou a partir de qual problema que a escola apresentava? Preconceito de gênero. Então, ele utilizou uma ferramenta, trabalhou interdisciplinaridade e o PP, o que projeto pedagógico pede não é? Acho que tem a ver, acho que é legal, acho que essa ideia foi muito importante. Acho que tem que aprofundar nas questões dela, porque fiquei na dúvida de monte de coisas.

**Professor 1:** O que eu achei muito bacana foi discutir com eles essa questão do consumismo, e quanto, às vezes, a mídia leva a esse consumismo. Quando você trabalha em um bairro bem periférico, você vê o entorno, vê que as condições não são tão boas assim, e muito pelo contrário o consumismo é gigante para eles, com certeza. Você pega desde pequeno aquele que atormenta a mãe dia e noite para que parcele em 10 vezes sem juro, mas ele quer aquela chuteira daquele jeito que o cara apareceu. Quando trata de um sétimo ano para sentar para refletirem sobre isso, opa será que eu sou tão dono de si assim, ou estão me levando a realizar tal ação, eu acho muito bacana essa parte.

**Mediadora:** Vou aproveitar e perguntar, vocês levantaram essas problemáticas e o professor optou pelo futebol soçaite, ele poderia escolher outras práticas? Quais outras práticas poderia ou não optar? Ele olhou para essas problemáticas, quais outras manifestações corporais vocês pensam que poderiam ser definidas para serem trabalhadas com os alunos?

**Professor 2:** Voltando a questão de preconceito e gênero? do mesmo objetivo?

**Mediadora:** O grupo docente definiu certas problemáticas e aí ele optou pelo futebol soçaite...

**Professor 2:** O que ele tinha na comunidade em evidente.

**Mediadora:** Quais outras manifestações? Que critérios vocês acham que são importantes? Que vocês pensam que devem se basear para escolher a manifestação corporal? Se pode escolher outras ou não pode?

**Professor 4:** Bom, é que ele olhou com critério da região, viu que tinha alguns campos lá, tudo bem. Mas, acho que poderia ter sido feito também um mapeamento com os alunos, seja via desenho, via escrita, seja lá de que forma fosse, e a observação, porque isso aqui foi via observação, para ver também outras possibilidades. Porque eu posso falar de consumo, preconceito social e de gênero, posso falar na luta, na ginástica, na dança, posso falar na brincadeira. Então, eu achei que poderia ter feito um mapeamento, seja via escrita, uma ficha que fosse entregue aos alunos, para poder fazer um levantamento dessas práticas, da cultura que eles tinham conhecimento, entendeu. Eu particularmente faria dessa forma. Iria pensar em uma ficha, em alguma coisa que eu pudesse coletar dados dos alunos. É claro, obviamente, que eu vou olhar para o que tem no bairro, relacionado a cultura corporal, só que eu também ia ver de repente o que os alunos estão interessados em aprender, qual é esse conhecimento que eles têm, qual essa bagagem que eles têm com relação a cultura corporal.

**Professor 1:** Pelo que entendi aqui ele observou e tinha uma série de campos de soçaites, se a gente observa tem vários locais, por exemplo, que tem baile funk, eu poderia tematizar o funk e abordar todas essas questões juntas. Se de repente ele olhasse, por exemplo, fosse um lugar com muitas quadras de basquete, por que não abordar o basquete e dentro do basquete abordar todas essas questões? Eu até achei no caso, a observação foi de vários campos, que foi tranquilo com relação a isso, puxar esse assunto é uma coisa do dia a dia, pelo menos de quem está ali no bairro, ou seja, dos alunos.

**Professor 4:** E vou falar uma coisinha que eu coloquei aqui, eu fiquei pensativo, o trabalho é muito interessante, eu anotei as fases do trabalho, ele fez o mapeamento, registrou, ressignificou, aprofundou e tal, o trabalho é interessante. Mas o que ficou, é que estou na prática e que sei dessas coisas, como foi o lidar desses alunos com esse grande número, que pareceu para mim aqui, posso estar errado, grande número de aulas teóricas. Como foi esse lidar com os alunos. Porque não é fácil pra quem está na prática, eu vejo esse trabalho e é maravilhoso, mas todas as vezes que a gente fala de aula teórica com os alunos a gente tem um certo trabalho. Aqui é um trabalho que teve vivência, mas teve muita aula teórica, fiquei pensativo com relação a esse assunto, com esse lidar, quais foram as dificuldades que ele encontrou para desenvolver esse trabalho com esse número grande de aulas teóricas, entendeu.

**Mediadora:** E o que vocês pensam sobre o que o Professor 4 levantou?

**Professor 3:** Bom primeiro eu acho que poderia ser trabalhado outras modalidades, até o funk, é bem a realidade com a periferia. Mas eu acho que não tem nada tão abrangente como o futebol, é uma coisa quase unânime na escola, meninos e meninas, todo mundo gosta. Então, eu acho que quando tem uma discussão e a sala está interessada eles até esquecem da aula prática. Se a discussão for mesmo uma coisa bem interessante, polêmica, se for o foco da sala. Nem toda sala vai caber talvez discutir e tem interesse nesse tema, mas eu acho que tem sala que você chega e a sala tem essa demanda, só vai sanar a ansiedade deles, depois que você consegue desenvolver um pouco essa temática.

**Professor 2:** Aqui ele não coloca, não há uma, você perguntou sobre a questão das aulas teóricas né, a gente não tem o conhecimento da quantidade, teve um torneio né.

**Professor 3:** Teve partes práticas.

**Professor 2:** Teve a parte prática, ele relata muito superficialmente esse torneio. Se é um torneio vai rolar a escolha de time, eles escolheram os times e aquela galerinha que não tem afinidade com essa modalidade, jogou? Não jogou? Participou de outra forma? Eu acho que nisso a gente tem que pensar também, né.

**Professor 4:** Uma coisa que eu não peguei também foi a questão do tempo que foi desenvolvido o projeto. Pra fazer uma análise mais aprofundada sobre isso, talvez tivesse ... não ficou muito claro para mim o espaço de tempo que foi desenvolvido, eu acho que um semestre.

**Professor 2:** Foi trabalhado só Educação Física ou outras matérias trabalharam também?

**Professor 3:** Pelo que entendi esse é um projeto relatado por professores de ciclo II.

**Professor 2:** Precisa saber esse dado também, como é um projeto que trabalhou várias coisas, outros professores também trabalharam?

**Professor 4:** Eu acho que isso é o tema do PEA, enfim, o preconceito social, consumo e gênero é um tema do PEA, então ele fez o trabalho que tava desenvolvendo versar com o PEA.

**Mediadora:** Professor 4 gostaria de saber o porquê você acha que tem muita aula teórica.

**Professor 4:** É que eu queria saber como foi o lidar dos alunos. O trabalho, o tipo de aprofundamento e ampliação achei muito bacana. A minha única questão é saber como foi o lidar com os alunos nessa situação, porque nas minhas vivências práticas e tal, observo que existe algum tipo de resistência, entendeu. Inclusive no semestre passado eu fiz um trabalho com lutas, só que com um portfólio associado. E para fazer um trabalho com portfólio, para poder fazer tive que ter muitos registros, scanear os materiais, isso criou uma resistência muito grande dos alunos sabe, então, por isso que eu queria saber, como foi esse lidar, e quanto mais com essa prática, com relação ao futebol.

**Professor 1:** Eu escuto de muitos professores de Educação Física, essa dificuldade de lidar com a teoria, dessa resistência com os professores, com os alunos. Estou com um projeto, tenho alunos de sétima e quinta, aproveitando o gancho da Copa das Confederações eu montei um projeto, onde na verdade estou tematizando o futebol. Puxei alguns ganchos, algumas coisas que tem aqui e fui trabalhando com outras disciplinas. Quando eu apresentei para eles, o que eu pretendia fazer, pode ser um pouco

da pedagogia da chantagem talvez, eu amarrei um pouco. Eles já sabem desde o início do ano, quem já está comigo, que vai ter aulas teóricas e práticas, e eu não tenho problemas com as teóricas. Eu não tenho problema, mesmo quando eu coloco eles para debaterem, mesmo quando a gente vai discutir alguma coisa ou mesmo quando eu sento com eles e eles vão montando os times, não tem problema porque eles sabem o que vem depois. Talvez seja por isso, não sei se é só essa a questão, se é a maneira de conduzir. É desde o início do ano, se vem de uma turma que eles estão muito acostumados 100% prática, tem resistência, mas quando você pega uma turma e você já esclarece o que a Educação Física pode trabalhar, que não é dar a bola ou o quarteto fantástico, eu acho que a postura pode ir mudando aos poucos.

**Mediadora:** E o que seria essa aula teórica?

**Professor 1:** Então, quando a gente diz aula teórica, a gente já imagina algo dentro da sala e se você não sai da sala é aula teórica.

**Professor 2:** Porque eles permanecem um grande tempo, ficam sentados seis horas na sala de aula, vamos combinar não é nada agradável também. A gente sabe que não são todos professores, são educadores... mas tem gente que tá no século XIX que a gente tenta brigar porque estamos no século XXI, que lousa e giz é uma briga em glória e contra celular, contra ipad, ipod, itudo, então é complicado você encher uma proposta com aula teórica. Quando eles ouvem que não vai descer para quadra: ai meu deus a gente não vai descer na aula de Educação Física, a única aula que a gente pode sair!

**Professor 1:** Dá impressão que a gente fica lá na lousa anotando um monte de coisa. Não necessariamente. Se a gente para na porta e perguntam: a gente vai para a quadra? Não. Nossa! Quebrou ai!

**Professor 4:** Em alguns momentos no desenvolvimento do meu trabalho, já houve momentos na rede estadual, por uma questão de não concordar com o currículo, eu vou me afastar no final do ano, teve professor de pedagogia começar a dar dica de como eu deveria dar aula, por conta de alguns momentos que eu fiquei com as crianças na sala. Tentei explicar uma certa educação, para não haver problema também, meu intuito é fazer as crianças pensarem também, não necessariamente teria que sair com as crianças o tempo todo, independente se elas estavam no primeiro ano, no segundo. Então, tem essa interferência também as vezes até do pedagogo, eu trabalho no ciclo I, de querer determinar o que você vai fazer, de colocar uma inferência sobre a qualidade do seu trabalho, porque você não está atendendo a perspectiva dela para a Educação Física ou que ela vivenciou no passado.

**Mediadora:** Então, eu vou aproveitar e perguntar, essa aula teórica, o próprio professor do projeto comenta que ele fez entrevista, passou filme, isso é condizente com a função da Educação Física? Para vocês qual é a função da Educação Física? qual o objetivo da Educação Física na escola?

**Professor 3:** Acho que é pensar sobre a prática, porque fazer por fazer pode fazer na escolinha de futebol, na rua ou em qualquer lugar. Na escola você tem que saber o que está fazendo, aqui mostra uma coisa que eu acho que lembra um pouco da minha escola, a criança joga futebol, se você jogar uma bola na quadra e esperar para ver, você vai ver um falando de uma regra do soçaite, o outro falando da regra do campo e outro do salão, aí você fala espera aí: é para fazer por cima, é por baixo, qual é a regra que está falando? o que vai fazer? Eles estão na prática pela prática, eles não estão pensando. Essa discussão é interessante, porque o professor faz as crianças pensarem. Ah! Então, o soçaite joga assim, salão joga assim e campo é assim, o número de jogadores pode variar, o tempo também, que é fazer pensar sobre a prática. Ah! Então, eu não to indo jogar bola, a partir do momento que faz eles pensarem, eles sabem que eles não estão só indo para a quadra. Eu não preciso virar para eles e falar aula teórica, isso assusta também. Eu falo, olha eu vou fazer chamada, eu vou explicar e aí a gente vai para a quadra, e vamos fazer de acordo com o que eu falei.

**Mediadora:** Vocês concordam?

**Professor 1:** Eu concordo, eu acho que tem que fazer pensar, a prática pela prática eles fazem em qualquer lugar. Agora eu posso apresentar determinadas práticas diferentes que eles nunca vivenciaram e mesmo que seja uma prática diferente, ou seja, uma prática que eles estão acostumados no dia a dia é fazer pensar, com um outro olhar.

**Professor 2:** Correr, eles correm, eles têm que saber o porque está correndo.

**Professor 3:** Saber que no atletismo já corre diferente.

**Professor 2:** Ah eu estou correndo porque a professora pediu para correr. Qual é o objetivo de correr? A Educação Física não é o momento que os alunos podem extravasar as energias que eles têm contidas na sala de aula, então nós vamos virar promoters e recreacionista, nada contra recreacionista, mas gente...

**Professor 3:** A escola não é esse espaço, tem espaço para fazer cada coisa, nós somos a parte educacional.

**Professor 1:** E muitas vezes para fazer pensar, para fazer refletir dentro de uma sala de aula é mais fácil, eu posso sentar com eles e bater um papo, dividir em grupo e sentar numa quadra com certeza. Mas, tem determinadas coisas, se eu quero focar um

pouquinho mais essa discussão, dentro de uma sala é mais organizado, vamos dizer assim.

**Professor 2:** Ou o pátio.

**Professor 3:** Outro espaço que não seja a quadra, porque na quadra eles já olham e veem as marcas no chão, olham para o gol do futebol, já pensam nas modalidades com bola. Eles não estão acostumados a olhar: nossa a gente pode correr, pode fazer ginástica, pode dançar. Eu tenho mais facilidade de trabalhar outras modalidades quando eu levo para outro espaço, um semestre inteiro dou aula no refeitório para poder fazer coisas que não eram jogos com bola, nada com bola, porque aí ao entrar no espaço já veem que aqui vai ser uma coisa diferente.

**Mediadora:** Eu queria retornar um pouco, você colocou a Educação Física com algumas práticas diferentes, qual essa relação com o mapeamento e escolher uma prática diferente?

**Professor 1:** Eu tenho uma certa dificuldade em relação a isso. Tenho um ano inteiro na escola ou eu posso acompanhar uma turma, posso estar dois, três anos com o mesmo grupo até mais que isso. Se eu for levar dentro do mapeamento da região, eu posso focar o futebol, pode ser que eu pegue o funk. Mas, por exemplo, em que momento eu vou jogar se não existe por ali, por exemplo, algumas coisas de esportes radicais. O próprio skate, por exemplo, ou o slackline, ou qualquer coisa assim para que eles que nunca ouviram falar conheçam se não tem por ali, entendeu. Então, eu acho que também é minha função apresentar coisas que não são do dia a dia deles, para eles conhecerem. Às vezes você pega grupos de oitavo ano que não conhecem, se você falar de slackline uma grande parcela nunca ouvi falar, não sabe o que significa. E assim vai, quando vai para um arvorismo. Então, por que não, você viu que eu tenho muitas perguntas, por que não apresentar aquilo que ele nunca viu?

**Mediadora:** O que vocês acham?

**Professor 2:** A ideia não é uma variabilidade? A ideia não é quanto mais estímulos melhor? Estimularmos os alunos a se movimentarem, a pensar sobre a prática? As vezes quando você foge do usual dele, do comum, você o estimula a pensar mais ainda. Lá a gente conseguiu colocar o rúgbi, o flag, tag que o pessoal fala. No começo foi absurdamente estranho, professor essa bola é torta! professor essa bola ta com defeito! A gente se divertia. Nós adaptamos porque não tinha o aparato para trabalhar, então fita de trânsito, compramos um rolo de fita de trânsito, enfiávamos na lateral da calça dos alunos ali, no final quando a gente fez um torneio dentro da escola,

esse torneio tinha inúmeras atividades, dava um torneio por sala. Eles queriam muito o interclasse e eu sempre achei o interclasse complicado, porque você cria uma rivalidade, porque você não está estimulando, mas eles queriam muito um interclasse. Então, está bom, vocês querem um interclasse, então vamos fazer um interclasse de acordo com o que a professora vai estimular. Então, o número de atividades, parecia uma Olimpíada, vôlei, rúgbi, tinha futebol, tinha queimada, tinha xadrez, tinha dama, a sala inteira tinha que participar, é prêmio para a melhor torcida, prêmio por quem cobria melhor o torneio jornalisticamente, o professor de português estava envolvido, e cada aluno se inscrevia, se organizava com ficha de inscrição que montei naquilo que ele mais gostava. Tinha aquele aluno que era mais fortinho, ele não conseguia, não se sentia tão bem nas modalidades rápidas, professora vou me inscrever no cabo de guerra. Legal, você gosta, oh professora tô no xadrez! legal, e o rúgbi eles adoraram.

**Professor 1:** Você já tinha dado o rúgbi?

**Professor 2:** Eu trabalhei o rúgbi durante o ano como conteúdo das minhas aulas. Não tinha material, tinha uma bola de rúgbi, era o que tinha. Mas aí eu comprei as fitas de trânsito que é uma boa opção, botei os coletes e vamos jogar, vamos aprender. Trabalhei com eles as regras, trouxe vídeos. Eles entenderam que não era um esporte que era daqui, eles não sabiam da história do rúgbi, passamos os trechos do filme... aí esqueci o nome... do Nelson Mandela... Morgan Freeman.

**Observador:** Vitória?

**Professor 2:** É o que fala do apartheid, do time de rúgbi, do Nelson Mandela... esqueci. Passamos o filme, o professor de história estava trabalhando essa questão do apartheid, preconceito racial, então eles curtem, você tem razão. Eu acho que a hora de colocar tem que ser uma mistura, você vai trabalhar com o que eles têm lá, no mapeamento lá e depois inculcar coisas novas que nem ele falou.

**Professor 1:** Eu não digo nem a ordem disso, quando se fala de mapeamento eu acho bacana, acho importante em pegar o que que eles têm em volta, justamente, para essa função, ver a prática e fazer pensar. Não, necessariamente, eu acho que existe uma ordem, faço isso para conquistar e para depois fazer isso, não necessariamente uma ordem, mas ao longo do ano, por que não trabalhar isso dentro do que for mapeamento, dentro do que eu tenho lá da região, por que não apresentar coisas novas, novas propostas.

**Mediadora:** Qual o sentido de apresentar outras práticas?

**Professor 1:** Acho que vivência. Um tênis por exemplo, dentro de uma periferia, você nunca viu. É uma coisa que a grande maioria se viu na televisão, viu de passagem quando passa o globo futebol entre aspas ... é viu de passagem não sabe nada, como é que eu posso dizer que eu gosto de tal coisa ou não gosto disso se eu nunca vivenciei aquilo.

**Mediadora:** Então que critério se utiliza para escolher essa prática?

**Professor 1:** Essa é a dificuldade.

**Mediadora:** O que vocês pensam sobre isso?

**Professor 1:** Eu acho muito complicado virar e perguntar para os alunos o que vocês querem aprender porque se não cai numa coisa muito pequena e acaba caindo num ciclo muito fechado.

**Professor 2:** Fugindo da questão de trazer coisas novas.

**Professor 3:** No primeiro dia de aula eu pergunto pra eles o que é Educação Física. Eles falam é vôlei, aí começo a escrever outras modalidades, pergunto o que eles gostam, o que eles conhecem, as vezes eu trago algum vídeo. Em algumas salas eu queria trabalhar os esportes adaptados, primeiro eu fiz aula na sala, aula teórica, fiz um resuminho do que era, o que era futebol, goalball, basquete, trouxe na outra aula um vídeo, mas isso não foi na Educação Física, foi módulo, substituição. Trouxe o vídeo dos jogos, mostrei para eles. Expliquei, algumas dessas modalidades a gente pode tentar aqui na escola, tem outras que não dá pra fazer. Vamos tentar fazer o vôlei? E eu consegui fazer o vôlei, mas eu mostrei o vídeo porque só de falar, sem ver, fica difícil deles aceitarem o rúgbi, ou qualquer coisa, porque eles nem sabiam o que que é. Uma ginástica artística, uma dança eles já viram, um tênis já viram e sabem como que é, agora uma modalidade diferente eu tive que mostrar. Mostrei e adaptei. Não tinha como fazer uma rede no chão, peguei dois bancos do refeitório e dividi como se fosse a quadra e coloquei eles para sentar e vamos tentar, vamos experimentar. A próxima aula eu imagino fazer um relato e ver o que eles acharam, o que que eles sentiram, muitos já pensaram nossa né tem gente que não tem braço e perna e faz um monte de esporte e tem gente que não faz nada. Eu acho que quebra um pouco o preconceito.

**Professor 1:** Agora critério, eu acho que não tem, não consigo ver isso, pra coisas novas. Talvez, por exemplo, eu vejo que tem vários campos de várzea se eu tematizei ou não essa questão, será que se eu apresento um rúgbi o meu aluno não começa a perceber que ali naquele espaço eu posso dar o futebol, como sempre joguei, mas eu posso jogar o rúgbi também, mas eu posso praticar uma outra coisa também, eu

não consigo ver uma receita de bolo e falar existe este critério para escolher aqui. Quanto o mapeamento é mais fácil, vejo o que tem no entorno, posso colocar para refletir em cima daquilo, tirou essa parte e entrou nessa questão de assuntos novos, modalidade novas, fica uma interrogação.

**Professor 2:** Mas eu acho que a gente tem que ter esse critério. Vamos supor, eu acho que o critério que a gente vai utilizar são os objetivos que a gente quer atingir. Por exemplo, eu quero trabalhar essa questão do preconceito e gênero, eu não vou escolher futebol soçaito eu vou escolher capoeira porque tem um preconceito anterior que envolve a capoeira, não tinha? Eu quero trabalhar a violência, a questão violência no esporte e na vida vou trabalhar o rúgbi, rúgbi flag, tag que minimiza a violência, não há violência, é um esporte.

**Professor 1:** Eu acho isso legal... talvez eu quero puxar um assunto e talvez o esporte que posso puxar, talvez seja alguma coisa diferente, no final atingi o que quero.

**Professor 2:** Tem que estar em cima dos objetivos que você quer atingir seja no Projeto Pedagógico, seja focado na sua matéria, seja no projeto da escola, muitas coisas, tem que estar em cima dos objetivos que você quer atingir, dentro do seu planejamento e dentro do PP.

**Mediadora:** A problemática que vocês vão escolher vai ser de acordo com algumas modalidades?

**Professor 2:** Não, não só algumas modalidades, tem ai uma variabilidade de práticas que a gente pode elencar, tanto que o planejamento não é engessado, ele é variável, flexível. Vai de acordo com o que ela falou, tem salas que o rúgbi flag vai nossa aquela maravilha. Essa semana dei o famoso volençol que eles adoram, que é uma prática que se você não aprender na escola você não aprende em lugar nenhum porque o volençol você tem que saber trabalhar em grupo, é muito engraçado. A minha ideia inicial foi essa porque eles têm uma dificuldade de trabalhar em grupo absurda, na sala de aula as professoras reclamam né, e é normal nessa idade né, o ciclo II trabalhar em grupo é uma guerra. Então, vamos trabalhar o volençol. Teve sala, sexta e oitava eu trabalhei, é uma maravilha, teve sala ...

**Professor 1:** Me perdoa a pergunta, mas o que é o volençol?

**Professor 2:** É o nome já diz, um monte de alunos segurando o lençol de um lado da quadra, e um monte segurando o lençol do outro lado, você bota uma bola, pode ser de vôlei...uma bola e eu coloquei uma rede vôlei porque eu estava com uma rede lá,

você joga com as regras do vôlei mais ou menos, ai todos tem que trabalhar junto, criar estratégias juntos,

**Professor 3:** Se não a bola não vai.

**Professor 4:** Eu só vou reforçar uma coisa aqui, no começo da minha fala eu disse que estava me afastando, muito provavelmente, da rede estadual muito pela miscelânea curricular, um pouco conflituosa, na minha opinião particular. Depois de algum tempo lidando com o currículo do estado, eu acho que o volençol não versa com o que está na Orientação Curricular, entendeu, porque ele está ancorado por uma outra orientação. Eu particularmente não trabalharia o volençol porque eu não acredito que na nossa sociedade acontece dessa forma. Eu não acredito, eu nunca vi ninguém praticar o voleiçol fora da escola, por exemplo, eu particularmente não desenvolveria o volençol.

**Professor 3:** Então você desenvolveria alguma coisa que pudesse fazer fora da escola?

**Professor 4:** Então, desenvolveria alguma coisa que tem haver com o que acontecesse fora da escola.

**Mediadora:** Você poderia dar mais exemplos.

**Professor 4:** Não é que é assim, eu nunca vi alguém praticando o volençol fora do espaço da escola, eu entendo que essa é uma prática que só existe dentro do universo escolar, foi criada na escola, não vejo a contribuição do volençol para o âmbito educacional das crianças.

**Professor 3:** E cooperação?

**Professor 4:** Não, eu respeito, mas não acredito nesse tipo de abordagem. Posso aprender cooperação de outras formas que não seja através do volençol, eu poderia estar trabalhando outras questões do vôlei que teria uma contribuição social maior para as crianças do que o volençol. Eu to falando de um ponto de vista obviamente meu.

**Professor 1:** Eu olho a prática não só aquilo que ele vai fazer lá fora, mas talvez para atingir outro objetivo.

**Professor 4:** Eu particularmente esse pouco tempo que estou na rede tentando aprender, não vi nenhuma expectativa de aprendizagem vinculado com o volençol sabe. Eu precisaria saber qual. Esse trabalho com volençol, até trouxe minhas anotações aqui, ela falou que não precisava trazer nada, mas eu trouxe a Orientação Curricular. Então, eu precisaria saber porque eu sou um pouco metódico, eu elenco lá um rol de expectativas de aprendizagem e eu vou fazendo análise, faço algumas anotações do vínculo que elas tiveram com o meu trabalho, e faço um roll de expectativas para um

determinado projeto e depois começo a refletir sobre elas, o que virou e o que não virou, então, eu precisaria saber o que estava vinculado com esse trabalho de volençol, qual expectativa de aprendizagem estava vinculada.

**Professor 3:** É pensando no que a gente vai fazer fora da escola, muitas crianças que nunca mais vão jogar, não vão fazer nenhum esporte, então, trabalhar na escola só o que vai fazer fora da escola, eu acho que os valores talvez que o esporte incute é que ela vai levar para fora. Ele não vai pra rua ah eu não vou jogar volençol, tem gente que vai, tem gente que não, mas tem gente que não vai jogar futebol, nem basquete, tem gente que só joga na Educação Física porque se não vai escrever um recadinho no caderno, é eu preciso de um instrumento. Mas eu acho que objetivo é mais para a aula, pra saber que ele precisa do outro.

**Professor 1:** Eu concordo, eu acho a questão não está se prender se isto está na expectativas ou não, acho que está nesta questão de trabalhar valores com eles também.

**Professor 3:** Porque se você for se prender nas expectativas você vai se engessar.

**Mediadora:** Então, vamos pegar o volençol que relação ele tem com o projeto que vocês acabaram de ler? Em certo momento vocês falaram do projeto, então, qual relação da experiência de vocês com esse projeto?

**Professor 2:** Por exemplo, como eu falei, o projeto não tinha sido levantado em cima de um problema, a questão não era por causa do preconceito racial, de preconceito de gênero, não tinha preconceito? Então, a questão do futebol soçaito foi criado em cima disso, a questão do volençol foi dada essa semana na escola, foi trabalhada com as turmas, mediante a um problema que vem ocorrendo, várias práticas foram feitas na escola, tem sido feita pelos professores pra tentar fazer com esses alunos, principalmente de sexta série que tem uma dificuldade de trabalhar em grupo, de aceitar a opinião do colega, de se organizar, era uma problemática naquelas sextas. Então, o que aconteceu, professora você pode estar elencando atividades, posso, e por que o volençol me veio a tona porque o volençol se você não souber trabalhar em grupo, se você não tiver todo mundo focado no mesmo objetivo, se não tiver todos prestando atenção, naquilo o que o grupo resolveu, se todos não estiverem amparados naquilo que o grupo resolveu, olha todo mundo vai ter que baixar a bola, olha agora vai para esquerda, agora para direita, é um trabalho todo de grupo. Então, quando acabou a aula eu sentei com eles, a gente teve duas aulas de volençol, é, quando acabou a aula a gente sentou, a sala, e a gente começou a conversar, o que eles acharam? E ai turminha, vocês

viram? Por que foi difícil esse grupo? Não correspondeu, por que a bola caia toda hora? Ah professora porque a gente não conseguia se comunicar, porque um monte de gente não queria aceitar a nossa ideia, ah mas eles também não aceitavam a nossa. Ai eles começaram a dar dados, quando acabou eles disseram assim: poxa professora é igual a gente na sala de aula, quando a gente tem que sentar em quatro a gente fica assim. Então, foi um dado, eles se enxergaram, coisa que eles não faziam antes.

**Professor 1:** Eu acho que a relação é justamente essa, pegar dentro do projeto foi detectado uma questão problema, então, através do esporte, através de determinadas coisas eu consigo fazer refletir sobre esse grupo, discutir sobre isso.

**Professor 2:** Refletir sobre a prática né.

**Professor 4:** Desculpa, nesse relato aqui o professor X escreveu aqui o trabalho e em nenhum momento ele disse que fez futebol cooperativo, de fazer com mão dada e tal.

**Professor 3:** Aqui o objetivo não era cooperação.

**Professor 4:** Sim, mas aqui consumo, preconceito, da mesma forma não trabalhou entendeu.

**Professor 1:** Mas não existe uma coisa um molde, tem que trabalhar jogo cooperativo, não se trata disso, se trata a forma que ele usou, por onde ele pegou, pegou uma situação problema, uma questão problema em cima disso e colocou da forma dele, não significa que eu tenho que trabalhar, por que eu vi esse problema eu tenho que trabalhar a gente pega aquela coisa mais tecnicista do esporte, jogos cooperativos.

**Professor 4:** Eu não me faço concordar com a abordagem desse jogo com a abordagem dos jogos cooperativos, não tem nenhum vínculo com o olhar do currículo cooperativo.

**Professor 2:** Mas não é um jogo cooperativo o volençol.

**Professor 4:** Não é jogo cooperativo?

**Professor 2:** Não. Tem competição.

**Professor 4:** Eu discordo.

**Mediadora:** Bom você falou do volençol, pensando no projeto do professor, olhou para o mapeamento e o PP, você vê alguma relação dessa sua experiência com o exemplo do projeto aqui?

**Professor 2:** Em que sentido?

**Mediadora:** No projeto o professor olhou para o PP e mapeamento, na sua experiência que relatou teve alguma relação com esse mesmo sentido?

**Professor 2:** Sim teve relação, eu acredito, não sei, eu não consegui ver, era uma outra pergunta que eu queria fazer pra você, houve uma interdisciplinaridade? Porque no caso a ideia lá da escola, aí vamos fazer um projeto de cooperação, não é essa a ideia. Eram coisas que foram levantadas na JEIF, eram situações problemas levantadas no PEA recorrentes nas nossas salas de aula. Então, todos estavam naquele esforço em como contribuir com aquele problema. Então eu acho que aqui, houve uma interdisciplinaridade? Se houve, é o que aconteceu com a gente lá. O volençol é um mero detalhe, é mais uma contribuição, a interdisciplinaridade, que eu acho que se tem aqui, eu não vi. Se não teve, faltou, se teve não foi colocado, porque eu não entendi como as outras matérias, não sei se to comendo bola, não sei como as outras matérias foram contribuir com isso, não era para ser um trabalho, a interdisciplinaridade?

**Professor 3:** Aqui tem a descrição do professor. Mas eu acho que a relação de gênero cabe no volençol, a partir do momento que eu ponho duas meninas e dois meninos, os meninos provavelmente mais fortes eles vão ter que dosar a força deles para trabalhar em conjunto pra mandar a bola do outro lado. Eu acho que a questão do gênero, da força aqui, o grupo de meninas é um pouco mais fraco que os meninos eu acho que poderia caber.

**Professor 4:** Ao passo que eles colocam o pé fora da escola, tudo isso volta ao normal porque ninguém vai praticar volençol do lado de fora da escola. Eu camufo a realidade dentro do universo escolar, aí quando ele coloca o pé para fora da escola aí ele vai mudar de opinião.

**Professor 2:** Então a gente só vai trabalhar aquilo que ele vai ver fora? Também não acho que é por aí.

**Professor 3:** Na minha escola se eu não der alguma coisa fora ... Eu posso dar ginástica artística, eu posso dar balé, dança, saindo da escola ele vai jogar futebol.

**Professor 2:** É a vivência dele.

**Professor 4:** Mas ele pode jogar futebol dentro da escola também.

**Professor 3:** Mas o que você está falando é que ele não vai praticar volençol fora.

**Professor 4:** Na minha opinião está fazendo um trabalho de protecionismo, pra que ele não se frustre.

**Professor 3:** Mas não é só cooperativo.

**Professor 4:** Não, mas volençol é um jogo cooperativo.

**Professor 2:** Ele é cooperativo e competitivo.

**Professor 3:** Cooperativo não tem vencedor.

**Professor 4:** Mas nesse caso tem.

**Mediadora:** Para vocês que tem essas duas posições diferentes, qual o sentido, então, do mapeamento?

**Professor 2:** O mapeamento te norteia, ele te dá um norte pra as atividades que você vai fazer, é importante... Você pode trabalhar o rúgbi, por que não o rúgbi. Esporte com a mão também né.

**Professor 3:** Pode passar para um esporte que usa a mão.

**Mediadora:** Voltando para o volençol, vocês acham que mesmo que ele não tenha praticidade na vida dos alunos ele deve estar na escola?

**Professor 2:** Sim. As nossas crianças têm que ter variabilidade de estímulos, eu sempre penso assim. Tem que pensar neles como algo mais, se não a gente vai remeter ao quarteto fantástico, sendo que fantástico não tem nada... eu não sei... eu vou falar para você, sei que vão me matar, eu não sou cooperativa, eu sou extremamente competitiva, ela já percebeu, que eu sou competitiva. Eu gosto de competição, eu nasci competindo... A gente tava conversando lá embaixo, eu sempre levo os alunos para competição, eu gosto de competir, isso me faz bem. Eu tenho um problema absurdos de trabalhar no cooperativo. Ah! Pra mim eu sei que tenho que melhorar nisso, pra mim um jogo que não tem vencedor e perdedor eu fico assim...

**Professor 1:** É isso que eu queria colocar na questão de valores, não é nada disso de passar a mão na cabeça, não saber lidar com o fracasso, nada disso, pode ter competição, trabalhar com valores é como é saber ganhar, como é saber perder.

**Mediadora:** Queria que vocês comentassem, teve um momento que o professor após ele escolher a temática que seria trabalhada com os alunos, ele dividiu a turma em grupos e pediu para que as turmas pensassem formas de organizar essa prática. Cada turma em determinado momento iria mostrar aquela forma que ela pensou para vivenciar. E a partir daí os outros alunos iriam fazer a análise da prática a partir de alguns pontos que o professor apontou. Queria a opinião de vocês em relação a isso. Essa atividade do professor que ele dividiu a turma em grupos e pediu para que eles organizassem certas vivências. O que vocês acham disso? Para vocês o que o professor pretendeu com essa atividade? Qual foi o objetivo dele com essa atividade?

**Professor 1:** Penso eu, que ele deve ter dado a liberdade de escolha para que eles se colocassem em grupos, eu não sei se ele chegou e definiu você, você e você ou eles se dividiram. A partir do momento que cada grupo procura um assunto, eu acredito

que cada grupo depois expos isso depois, não fica uma coisa maçante para que todos tenham que pesquisar e ir atrás de tudo, e na verdade todos ficam sabendo um pouquinho de tudo. Eu acredito que foi lá, pesquisou e passou a informação, o outro foi lá pesquisou e passou a informação e gerar essa conversa entre eles.

**Professor 2:** E a única vivência prática foi o torneio?

**Mediadora:** Ele coloca que primeiro ele pediu para os alunos criarem formas de vivência, eles iriam elaborar a vivência. Então, qual o sentido dessa atitude do professor?

**Professor 4:** Foi a escuta das vozes né, foi para que externasse para os amigos outras formas, outras possibilidades. Foi com a intencionalidade que cada colega olhasse para o outro visse que a gente tem uma forma diferente de olhar aquela prática.

**Professor 3:** Para não ficar engessado, é assim que se joga, olha quantas práticas, quantas formas tem, quantas formas eles criaram para jogar e vamos ver o que vai dar certo e não vai.

**Professor 4:** Qual é o ponto de vista do outro.

**Professor 3:** Ele falou que um grupo não pôs arbitragem, então eles iam ver como se deu o jogo sem uma arbitragem, como eles se organizam, como que seria a regras.

**Professor 1:** Acho que a intenção está nisso, deles perceberem que o futebol não tem só essa regra e eu posso jogar só dessa forma, eu posso construir a minhas regras e jogar da forma que nós construímos. Qual é o limite para isso?

**Professor 2:** Desde que você respeite o outro, criou-se as regras para jogar o soçaito dentro da escola X. A partir de uma construção de um jogo, a partir dos conhecimentos que o professor mediou com os alunos, e ele usaram as regras do jogo que os alunos montaram, regras que se adaptavam aquela escola X, essa ideia também válida.

**Mediadora:** Agora, vamos ler esse trechinho, página 2, primeiro parágrafo. No encontro seguinte, perguntou qual grupo havia elaborado o jogo. Dois grupos apresentaram-se. Definido um grupo por meio de um rápido sorteio, os alunos explicaram sua proposta de jogo, abriram espaço para questionamentos e conduziram toda a atividade com a ajuda do professor. Antes da atividade prática, o professor solicitou uma tarefa diferenciada para cada grupo, a saber: grupo 1) analisar a proposta apresentada perante critério, como distribuição das equipes, adequação do tempo de jogo, organização do material, explicação; grupo 2) comparar semelhanças e diferenças

entre as regras propostas e as regras do soçaite e analisar vantagens e desvantagens; grupo 3) organização coletiva de cada equipe; grupo 4) cumprimento das regras por parte dos jogadores e forma de resolver dúvidas (na proposta daquele grupo não havia arbitragem); grupo 5) dificuldades gerais de compreensão do jogo ou da sua execução. Por que vocês acham que eles fizeram essa atividade? Por que o professor propôs essa atividade?

**Professor 4:** Para os alunos pensarem, para que se fosse feito uma análise, para que fosse olhado um outro ponto de vista, ele colocou uma problemática de forma que saísse da proposta, que não é o caso aqui, da mera execução para um ponto de vista crítico entendeu. Separou, atribui tarefas e fez pensar sobre.

**Professor 2:** Acho que é a construção do jogo, como ele falou seria muito fácil o professor chegar lá, olha esse é o futebol soçaite, essas são as regras, agora a gente vai jogar em cima dessas regras, ai eu não estou fazendo o aluno pensar na prática, estou fazendo o meu aluno ser uma coisa mecânica, o professor aqui tem que atuar como a gente sempre sabe como um mediador, houve uma construção do jogo, ele trabalhou habilidades cognitivas.

**Professor 3:** É, a partir do momento que ele compara ele consegue saber se o aluno conhece mesmo as regras de fato, ele tá vendo o colega jogar e comparando com o que ele pesquisou, ai você percebe se o aluno já tem o entendimento do jogo. É muito fácil eu apitar e dizer não é assim que joga, é assim.

**Mediadora:** É... Ele fez a divisão de cada grupo e pediu para os alunos olharem certas coisas, o que os alunos estão aprendendo com isso?

**Professor 4:** Então, aqui tem uma organização, só para ficar claro porque as vezes de bate pronto assim, a gente precisaria aprofundar em cima do texto, ele pediu para cada grupo completasse o registro com as informações dos demais colegas, no final o estudo.... formas de organizar aquela prática no espaço da escola. Então, ele fez os alunos pensarem, olhar como acontece o processo de circulação da cultura entendeu, cada um colocou o seu ponto de vista, com base no seu olhar, da sua vivência, da sua cultura e tal, então, fizeram eles refletirem, pensarem. Eles trocaram as ideias, não é uma proposta pronta, é uma proposta pensada.

**Professor 1:** Ampliação e reflexão da prática.

**Mediadora:** Vocês acham que é esse momento? Vocês concordam?

**Professor 3:** Eu acho mais fácil um grupo pensar em um só aspecto do que todo mundo olhar vários aspectos, fica um pouco confuso para a criança que tá aprendendo.

Cada grupo consegue ver um aspecto específico e eles conseguem trocar, a gente aprende na troca com o outro. Olha esse grupo a gente observou isso, a gente observou tal aspecto assim e assado. Eu acho mais fácil você olhar só alguns detalhes do jogo, do que olhar o todo, pra alguém que tá iniciando no aprendizado dessa regra, da prática.

**Mediadora:** Professor 4 parece que você queria falar alguma coisa.

**Professor 4:** É uma proposta reflexiva.

**Mediadora:** Nesse primeiro momento, eu queria retomar, vamos ver a ordem que ele foi conduzindo, primeiro ele fez o mapeamento, logo após ele propôs usar as vivências, posteriormente ele vai propor a entrevista. Após ele escolher a temática ele já propôs a vivência, a divisão dos grupos e os pontos para que eles analisassem a proposta de prática do colega. Qual foi o objetivo dele? Ele não fez a entrevista com a pesquisa ainda, nesse momento, fez a divisão dos grupos, em que havia alguns momentos em que alguns jogavam e outros olhavam para os elementos que o professor propôs. O destaque foi nesse trecho aqui, esse trecho "no encontro seguinte", é nessa atividade, eles já criaram os jogos, isso já passou. Por que será que ele organizou exatamente essa atividade aqui? Exatamente essa, agora é um segundo momento, depois da criação. Ele organizou essa atividade e atribuiu responsabilidades aos grupos. Por que ele fez isso?

**Professor 1:** Acho que é ampliar o conhecimento.

**Professor 3:** Eu acho que tem haver com organização, trabalho em equipe, talvez até envolve essa questão de gênero nesse momento, não sei como é que foi o formato desse grupo, para organizar o trabalho, para jogar ou para analisar.

**Mediadora:** Pelo jeito que ele colocou aqui ele dividiu primeiramente para eles criarem e depois pediu para os alunos olharem para aquela prática, qual o sentido dessa atividade? Eu estou retomando isso porque vocês estão voltando para o momento da criação que já passou, o por que essa atividade dos grupos olharem para a prática do colega?

**Professor 4:** Ele estava tentando fazer o pessoal pensar em uma análise de peculiaridades e estava buscando uma situação problema ali entendeu. Ele estava também tentando pescar uma situação problema.

**Professor 1:** Eu acho que é um momento de ampliar o conhecimento do aluno foi nesse momento.

**Professor 4:** Ele buscou uma situação problema no grupo. O que que tinha de situação problema que ele poderia trabalhar entendeu. Vamos olhar a prática do amigo, vamos fazer anotações, entrevista e tal, quais são as peculiaridades, o que que a gente

pode fazer, qual a situação latente que possa ser trabalhada entendeu. Aqui ainda fala da questão que o resultado ressaltado foram as regras do soçaite.

**Professor 3:** Eu acho que é organização de jogo, questão de ver o material comparando diferenças, vantagens e desvantagens. Acho que tem que aumentar aqui a compreensão do jogo. Acho que é a parte de execução, eles olharem essa questão, o problema do jogo, se está cumprindo a regra, como é que tá organizado.

**Mediadora:** Outro ponto que eu queria que a gente discutisse aqui em certo momento do relato, o professor propõe uma entrevista com os praticantes de futebol, que os alunos fizessem uma entrevista com os praticantes de futebol tanto do soçaite como de outras modalidades, com mulheres praticantes. O que vocês acharam sobre a atividade adotada pelo professor? O que vocês destacam nessa atividade? Por que será que ele pensou nessa atividade?

**Professor 3:** Eu acho que é para saber o conhecimento do praticante, até que ponto o praticante conhece de fato a regra ou não, pediu para o professor da escolinha falar, pessoas que conhecessem o esporte, eu acho que é para saber qual o conhecimento da comunidade em relação ao soçaite.

**Professor 1:** Eu continuo resumindo em duas palavras, ampliação e reflexão. A partir do momento que eu entrevisto de repente é o tiozinho dono do bar ali foi um ex-jogador e eu fiquei sabendo disso porque comentei que precisava fazer isso com meu pai e meu pai comentou e eu nem imaginava que era assim, eu imaginava, por exemplo, que todos os ex-jogadores fossem muito ricos e de repente vejo que o vizinho era um ex-jogador de futebol. Eu acho que tem todas essas questões dos núcleos, das entrevistas em ampliação e reflexão.

**Mediadora:** O que seria essa ampliação?

**Professor 1:** Ampliação do conhecimento, do conhecimento dessa prática. Quando eu vou discutir as regras, comparar, fazer propostas, fazer critérios aqui, eu olhei um pouco para minha prática. Então, eu saí daquele mundinho que eu bato bola com meu amigo ali pra conhecer um pouquinho mais. Quando eu vou para uma entrevista eu estou conhecendo um pouco mais de pessoas que já fizeram, então, eu saio daquela coisa pequenininha onde eu só batia bola com meu amigo aqui na rua ou, as vezes, dentro da escola. Eu começo a conhecer um pouco mais sobre isso. Será que talvez eu tire essa ilusão que todo jogador de futebol é rico, mora em bairro nobre talvez. Eu começo a perceber que existem aqueles que sobressaíram sim, mas existe um outro lado também, então por isso eu resumiria em ampliação e reflexão.

**Mediadora:** O que você ia colocar Professor 2?

**Professor 2:** Então, eu acho que aqui, ele colocou entrevistar praticantes que conhecem, que jogava bola, a entrevista é uma coleta de dados, é uma coleta de dados que tenta ter uma referência para aquilo que você quer provar. O professor não queria trabalhar a questão de preconceito de gênero? Aqui ele já vai elencando algumas situações, ele perguntou quantas mulheres conhecidas gostam de futebol? É eu acho que muito pouco jogavam soçaite, quantos jogadores, entrevistar praticantes, entrevistar professores. Então aqui ele já começa fazer com que os alunos colem dados para especificar, pra bater o martelo naquilo que ele quer trabalhar, quando ele tiver lá na frente o resultado, a ideia não é trabalhar preconceito, raça e gênero? Ele vai pegar esses dados e vai falar assim: olha galera vocês viram, com as entrevistas que a gente fez a gente viu que é fato essa questão ainda do preconceito racial e para as mulheres que jogam bola. Olha aqui é uma coleta de dados, então, o aluno já começa ter essa percepção em cima desse outro ponto que é coletar dados, que os nossos alunos eles têm que aprender essa questão que você fala da reflexão, eu acho que ele subiu um degrau a mais né. Então, a gente tá fazendo eles pensarem em cima de uma ideia, em cima de uma comprovação, a gente sabe que não é científica, mas é uma comprovação em cima de coleta de dados, é também um ensinamento dentro de uma parte teórica, que é importante.

**Professor 1:** Eu cito ampliação porque sai, principalmente, quando se trata de futebol aonde todos são técnicos, todos são grande entendedores aí ele começa a perceber: opa será que não percebe, acho que eu não entendi tanto assim, conhecer outras questões.

**Mediadora:** Vamos passar para uma próxima parte, tem um determinado momento que o professor se depara com opiniões diferentes entre os alunos, em certos momentos nas discussões ele vai se deparando com opiniões diferentes, tanto sobre a participação das mulheres no futebol, quanto a participação restrita de grupos em desvantagens socioeconômica e até mesmo, depois ele relata que encontrou alguns conflitos relacionados as habilidades dos alunos, que havia uma divisão desequilibrada entre eles. A partir dessas constatações ele pensou em desenvolver certas questões. Para vocês qual é a opinião relacionada a postura do professor? Por que ele se atentou para esses fatos?

**Professor 3:** Pra ver a desigualdade, para as questões socioeconômica, por que ele perguntou sobre as escolinhas de futebol. Aí eles falaram que todo mundo pode

participar, ai ele disse: quanto custa? Todo mundo pode pagar? Ai entra na questão econômica porque você começa a observar que nem todo mundo pode pagar, e ai você também observa que tem poucas mulheres, principalmente no soçaite.

**Mediadora:** Qual o sentido dele...

**Professor 3:** Provoca reflexão.

**Professor 4:** Se está dizendo que o objetivo do PEA é trabalhar consumo, preconceito social e gênero, ele tá colocando uma questão de que a prática da modalidade era feita por grupos masculinos né, ele ta trabalhando na linha do raciocínio, ta fazendo o aluno pensar, tá trabalhando na linha do raciocínio.

**Mediadora:** Então, são conhecimentos que podem ser considerados da Educação Física? São importantes para vocês?

**Professor 3:** É importante, para refletir a prática do futebol em si, não é só jogar né, é pensar nisso, na possibilidade da prática. De ver também que não é tudo que a tv, impõe esse consumo, ela também impõe algumas ideias de futebol que ai com essa coleta de dados, conversando com os colegas já dá para ter uma ideia.

**Professor 1:** Eu acho que essa é grande discussão da função da Educação Física hoje, foi-se aquele tempo que era a prática pela prática, independente do que eu vou abordar é essa a reflexão.

**Professor 2:** A prática pela prática eles têm em escolinha de futebol, eles têm em monte de lugares.

**Mediadora:** Qual é a contribuição para a formação das crianças?

**Professor 1:** Um olhar, uma visão de mundo melhor, um pouquinho mais ampla, por isso cito a ampliação porque saio daquela coisinha e eu começo a perceber que não é tão pequeninha assim, é um pouquinho maior, eu provoco isso no aluno.

**Professor 3:** É diferente de tudo pronto, de um produto que é passado.

**Professor 2:** Um espírito crítico.

**Mediadora:** Esse espírito crítico seria o que?

**Professor 2:** O debater, o conversar o construir conhecimentos a partir da informações de todos.

**Professor 3:** Na vivência você consegue saber.

**Professor 2:** O professor não chegou com tudo pronto, a história do futebol é assim, as regras são assim tá, eu sei que aqui na vila tem um monte de escolas. Ele foi construindo isso com os alunos e os alunos foram ouvindo os outros, não foi uma vivência de grupo? Cada um foi construindo o seu conhecimento e trocando o que eu

acho que é mais importante a troca, porque não adianta ele pesquisar a história, ela sobre as regras, eu sobre o preconceito e cada um ficar com o seu tema e acabou, houve uma troca.

**Professor 4:** Ele não vem com um problema pronto, de ensino do futebol, foi problematizado essa questão, mas poderia ter sido problematizado outras questões, então, ele foi pegando as situações problemas que ia aparecendo, ia alimentando, ia se antecipando e ia trazendo para os alunos, o trabalho de fazer os alunos pensarem, terem um outro olhar sobre né.

**Professor 3:** Na troca com o colega a gente acaba repensando já que o colega pensa A e você pensa B ai você começa a olhar, ai você coleta dado, ai você pergunta pro vizinho, ai você olha a escolinha onde você faz aula e você começa a gerar conhecimento você mesmo né.

**Professor 1:** Eu acho que a grande função é o professor provocar esses questionamentos, a contribuição para o aluno no dia de amanhã, acredito que não se transforma naquele aluno que aceita tudo, ele vai questionar.

**Professor 3:** E assim ele aprende fazendo pesquisa, discutindo.

**Professor 4:** O trabalho não tinha certezas, tinha dúvidas né.

**Mediadora:** Ele destaca o aspecto da classe social, por que esse aspecto de classe social?

**Professor 2:** Porque hoje para virar jogador de futebol é resultado de ascensão social né, é aquele rapazinho que sai do meio da comunidade sem dinheiro e em pouco tempo se torna muito rico, tem um carrão, tem uma condição, não social né, mas econômica muito boa, porque social a gente sabe que é difícil alcançar, poucos alcançam nesse meio do futebol né. Então, o futebol hoje virou uma escada de ascensão econômica para muitos meninos que não visualizam um futuro tranquilo, bom, se não for pelo futebol.

**Mediadora:** Então qual o sentido dele.

**Professor 2:** Trazer a realidade, trazer como hoje em dia, isso é uma questão cultural do nosso país. Pergunta para qualquer criança hoje o que que ela quer ser, menino.

**Professor 3:** Muitos dirão jogador de futebol.

**Professor 2:** Noventa por cento. É uma vivência que o professor vai trazer para o aluno: olha acontecesse no nosso país, esse é o único caminho? todos vão enveredar por esse caminho? e aqueles que não viram jogador de futebol, o que acontece?

**Professor 3:** E a mídia faz você acreditar que comprando a chuteira tal, a camisa tal, você vai jogar como aquele jogador ou, que talvez no campo de várzea, você vai ter o mesmo resultado. Hoje tendo tantas escolinhas eles já não estão em pé de igualdade, a questão social pesa muito. Alguém que joga na várzea comparado com quem joga lá na escolinha vão ter técnicas diferentes.

**Professor 2:** Vai ter olheiro, vai que ter gente olhando, que vai me dar dinheiro já.

**Professor 3:** a questão do futebol ser divulgado assim desse jeito é muito pela questão do consumo, pra eles acharem que você consumindo os produtos você vai ser como a pessoa que o veste.

**Mediadora:** E em relação ao soçaite em si,

**Professor 2:** O soçaite ganhou um espaço, hoje em dia a gente sabe que ter campo é complicado, você não tem espaço na cidade, então, o soçaite foi uma alternativa que tem seus malefícios, tem seus benefícios para prática do esporte.

**Professor 1:** Mas para determinada classe social, pra determinada classe econômica. Se fosse só campo, eu trabalho no XXX, o campo eu tenho, mas será que eu me sinto mais seguro, mais a vontade se eu for jogar ali com o meu time, jogar ali naquele terreno de várzea ali ou naquele um pouquinho mais pra frente, que eu vou perto da Giovana e que eu pago, entra essa questão econômica. Ai entra essa questão, todos podem aqui? Não. Será que podem? Mas, não se sentem seguros, então, eu prefiro aqui. Aqui eu tenho meu grupinho fechado e aqui eu posso ficar até de madrugada.

**Mediadora:** O soçaite é uma prática de certo grupo, como você colocou, que pode vivenciar, então, por que trazer essa problemática de classe social?

**Professor 2:** Da diferença social que existe em nosso país né.

**Professor 3:** Não é tão divulgado o soçaite em relação a outras modalidades né. Não tão popular. Ele quis trazer uma nova modalidade, mostrando um novo e um velho, mostrando que é uma classe social que joga, comparando o futebol de campo.

**Professor 2:** Talvez se ele trouxesse... vou fazer uma comparação, o tênis, se ele trouxesse o tênis provavelmente poderia trabalhar esse mesmo assunto. Há uma diferença de classe social. Entre o tenista e o jogador de várzea. A própria história do futebol mostra para a gente, quando o futebol foi criado era um esporte de elite onde os negros eram proibidos dessa prática.

**Professor 3:** Fica mais restrito a uma classe social determinadas modalidades.

**Mediadora:** Então é importante...

**Professor 2:** A demonstração dessa situação e levar o aluno que nem ela falou a questionar, a entender o que está acontecendo. Não é ah! Não pode porque não pode, não acontece porque não acontece? Mas por que não acontece? Por que não pode? Por que esse esporte remete a uma classe social X? E aquele Y? Por que a capoeira remete a uma classe social X? A gente sabe que existe isso né. Então, é só você pegar, eles mesmos falam, professora a gente viu jogadores de vôlei, eles são diferentes dos jogadores de futebol. Um aluno me questionou isso. Eu, como assim? Ele é do nono ano. A entrevista de um jogador de vôlei é tão diferente da entrevista de um jogador de futebol. Ele tá pensando, ele tá agindo, ele tá entendendo, o porquê que tem essas diferenças.

**Professor 3:** Ele vai levar isso para outras modalidades. Vai partir do futebol, mas ele mesmo vai ter autonomia para pensar isso de um outro esporte do tênis, do vôlei. A partir do futebol que vai criar ...

**Mediadora:** O soçaite, como ele mostrou, é de certa classe, com uma certa aquisição econômica, os alunos em si tem outra condição econômica, e aí, qual o sentido de trabalhar a questão social? Vocês veem como importante?

**Professor 2:** Sim, se não a gente remete a prática como prática novamente.

**Mediadora:** Tem outro momento também que o professor vem trazer a história da modalidade e traz o filme do Boleiros que é um ex-jogador de futebol que vai contando sobre as dificuldades dele de lidar com o fim da carreira, traz o depoimento do jogador que conta como é difícil esse fim da carreira. Qual é a opinião de vocês sobre essas atividades? O que o professor pensou quando ele trouxe essas duas atividades? Qual o objetivo?

**Professor 3:** As crianças pensam muito no agora né. Elas não pensam no fim da carreira, pensar que ser jogador de futebol é um período curto e aí terminada a carreira vai ter uma série de outras coisas, que talvez se ele deixou a escola, se ele não pensou em mais nada, quando acabar a carreira, quando tiver uma lesão aí que ele vai pensar no fim da carreira. Comparar um jogador que tem uma condição socioeconômica e aqueles que vem de baixo, geralmente muitos deles quando acaba a carreira eles acabam voltando para aquela classe social, pra aquela região, para toda condição que ele tinha antes.

**Professor 2:** Aqui ele colocou duas questões né. O professor entregou o roteiro com a sinopse do filme, solicitou duas questões, pra assistirem o filme compararem a história narrada com a origem do soçaite abordada anteriormente e ele pediu depois para

relacionar a presença de ex-atletas nos campos das elites cariocas com os “convidados” do soçaite do bairro e a divisão desequilibrada das equipes nos jogos das aulas de Educação Física. Ele puxou um gancho do filme com o que acontece na Educação Física. O coitadinho que não joga bem, é o ultimo a ser escolhido, quando é o último a ser escolhido a cara do time é "ótimo" né, todo mundo torce o nariz, não é assim que a gente vê? Então, ele tentou fazer uma comparação com o que ocorre no filme com a vivência do aluno, uma comparação.

**Mediadora:** Ele está aprendendo o que com isso?

**Professor 2:** Ele está aprendendo com o exemplo do filme, tá aprendendo que poxa! A galera que joga bem no filme ia disputar campeonatos no bairro, só que ia fazer aquele grupinho e acabou, e isso que acontece na nossa aula, será que está correto? Nós estamos na nossa aula de Educação Física para isso? É um campeonato toda aula de Educação Física? Tá certo discriminar o meu colega? Se ele vai aceitar, se ele vai levar conceito, não sei, a gente já ta partindo para ele discutir, pensar sobre o assunto, coisa que eles até remedam né, a divisão entre os bons e os ruins para eles é uma coisa segmentada.

**Professor 3:** Se deixar eles mesmo se organizarem como time. E essa presença de ex-atletas nesse soçaite, é muito comum eles pagarem ex-atletas para fazer parte do time. Isso também pode gerar um desequilíbrio de um campeonato do time desse bairro com outro já que esse vai ter alguns jogadores profissionais jogando.

**Professor 1:** Então, mas eu acho que tudo isso está em cima da reflexão que o professor vai provocar. Essa questão de excluir os bons ou os ruins, desde que era criança, desde de minha época de escola sempre teve, eu vou dar um exemplo, eu tinha facilidade e era óbvio que eu não queria que ninguém que fosse fraquinho entrasse no meu time seja o que fosse, bolinha de gude, queimada, o que fosse. Então, isso é uma coisa que agora trazer isso, será que só assistindo o filme, o aluno por si só vai parar para pensar? Opa eu fiz assim. Se o professor não provocar essa reflexão, eu não acredito que só vendo o filme, ele pense que ele faz isso, faz aquilo. Agora se com o filme eu provoco alguma discussão nesse sentido, eu acho que acaba sim. Agora vendo um filme será que eu posso provocar também a reflexão de que tem determinados jogadores que são pagos para entrarem em determinado time, será que mesmo quando estou aposentado, eu tive uma fama X, eu posso, existe tudo em volta do dinheiro com relação a isso? Eu provoco para que ele reflita sobre isso, não. Quando eu assisto um

filme eu vejo vantagens e desvantagens de um ex-jogador, será que é só vantagem? Ou será que tem desvantagens também?

**Professor 3:** Analisar tudo, saber que tudo tem os dois lados.

**Mediadora:** O que vocês pensam, o professor trouxe várias situações de reflexão, várias situações de discussão. Por que ele promove essas reflexões?

**Professor 1:** O aluno por si só não vai parar para pensar. Agora se eu dou uma cutucadinha ai sim, se eu cutuco o meu aluno e ele perceber, tem vantagens? E desvantagens? Quais são? Sei lá, um grupo apresentava, ah isso é bacana, o cara mesmo depois que ele ficou famoso e mesmo depois que se aposentou ele ainda joga em tal time. Ai o outro vira e diz se é um time, se é uma turminha de futebol soçaite, será que é legal ter um cara assim no time, será que vão dizer que desequilibra muito? Em cima disso, enquanto eles estão discutindo existe um real aprendizado, existe uma real reflexão. Muito mais do que muitas vezes a gente ficar falando, falando, falando, escrevendo, escrevendo, é quando existe o confronto.

**Mediadora:** E vocês concordam com o que ela apontou sobre essa questão do confronto, vocês concordam?

**Professor 2:** Sim, concordo. Se você não conseguir estimular a reflexão, estimular o conflito, estimular a questão de opiniões contrárias, você foge a sua ideia de educação, você remete a educação bancária que a gente tanto brigou, que tantos pesquisadores brigaram tanto.

**Professor 3:** Nem todos vão chegar a essa conclusão por si só, por isso que ele dá essas duas questões para eles a pensarem né.

**Mediadora:** Pode falar Professor 4.

**Professor 4:** Eu to vendo essa questão, relacionar ... essa parte não entendi muito bem não, mas da parte do filme Boleiros, ele tá tentando mostrar para o aluno o seguinte: meu, o jogador de futebol ganha dinheiro blábláblá mas assim como qualquer outra dimensão da carreira da vida cara, o cara que não cuida da vida financeira ele quebra, entendeu, ele tá querendo colocar um olhar. Pô, você pode enquanto jogador de futebol, ganhar uma bala que seja, ok, lindo, só que esses caras, infelizmente, talvez por conta da questão social e não ter um preparo adequado eles quebram também se não tiverem uma organização financeira.

**Mediadora:** Então você acha que olhar dele foi para essa questão da organização financeira?

**Professor 4:** Também. Para refletir, para pensar, para falar pô ai o cara pode ampliar da forma que ele quiser, seja jogador de futebol seja quem for, se não se organizar financeiramente, se não cuidar da sua vida financeira, pode chegar um momento em que fica uma situação complexa entendeu.

**Professor 1:** E outra fica essa ilusão que jogador de futebol ganha dinheiro, a mídia coloca isso, mas quantos? Mesmo time que eu tenho um ganho de 2 milhões eu tenho um com salário mínimo. Então, essa dimensão eles não tem. A mídia coloca aquele que ganha, fulano ganha milhões, a mídia não coloca o que não ganha nem um salário mínimo.

**Professor 2:** A minha preocupação em lidar com eles é a situação assim que a gente vê muito na escola, os meninos que são boleiros, que jogam bem, é raro você ver eles estimulados a estudar porque já criou essa cultura: por que eu vou estudar? Vou ser jogador de futebol! Vou ganhar muito dinheiro. Então, eles vão crescendo, vai chegando ao ciclo II, passando pelo ensino médio, quando termina o ensino médio, por quê? Essa cultura que já se criou no nosso país: pra que que eu vou estudar? Vou ser jogador de futebol. Então, eu acho que é outra coisa que o professor tem que trabalhar. Olha você tem que estudar, é como você falou, se você não estudar você vai ser enganado, você vai ser passado para trás. Precisa estudar matemática? Precisa. Precisa da história? Precisa, você vai para outro país. Quantos jogadores nossos inventam essas histórias ridículas: ai eu não me adaptei com o país, não tinha feijão. Ai gente pelo amor de Deus, é uma outra cultura, é conhecer outra cultura, é conhecer outro país. Todos nós queríamos né essa dádiva. Então, eu acho que é mostrar, para eles saberem isso eles têm que estudar, saber história, saber português, saber matemática, geografia por que se não ele vai ser apenas um ser que sabe chutar uma bola.

**Mediadora:** Então você acha que isso está implícito nos objetivos do professor?

**Professor 2:** Se eu fosse trabalhar eu colocaria também. Puxaria para o meu aluno dentro da sala de aula, traria para ele para a vivência dele, traria como meu ponto a favor para trabalhar com ele.

**Mediadora:** E o que vocês pensam sobre?

**Professor 4:** Eu acho que ele tentou trazer outros olhares. Ah tem um olhar estereotipado, então, veja como seu colega pensa e o outro e o outro. E a entrevista, qual é que é né? Por que não ver de outra forma entendeu. Eu só coloquei esse foco do filme Boleiro porque eu achei interessante.

**Mediadora:** Em um momento lá do começo você comentou havia muitas aulas teóricas e vocês apontaram também que é importante esse tipo de reflexão na maneira que vai conduzindo, você mantém essa opinião de muitas aulas teóricas?

**Professor 4:** É que aqui ele não coloca se foi tudo em paz ou se foi a faixa de Gaza, entendeu. Na verdade eu não estou dizendo que não concordo, eu to dizendo que queria entender como é que foi esse andar. Mas eu acho bacana essa ideia.

**Professor 2:** A gente não sabe quantas aulas foram? Quanto tempo durou? As outras matérias estavam envolvidas? Como? Qual a atuação das outras matérias? Porque se as outras matérias estavam envolvidas, se não, deveriam estar, né, português, matemática. Quando ele faz aqui o registro escrito, a gente envolve um monte de coisa né, levantamento de gastos envolve matemática, a questão do apartheid história, a questão de registro português, o apartheid também remete a geografia, então aqui ele tem um projeto rico que as outras áreas do currículo poderiam estar atuando. No início a gente não tem noção desta questão teórica.

**Mediadora:** Tem que ter determinada duração? Como vocês entendem?

**Professor 4:** Não tem um tempo determinado né, não vejo um tempo determinado. Enquanto o professor conseguir problematizar. Em cada ponto ele vai encontrar um situação ali, o trabalho vai fluindo. Poderia durar 1 mês como poderia durar 2, o trabalho dele versa com o PEA da escola, lindo, maravilhoso, tem tudo a ver, entendeu. Não tem um tempo determinado, poderia ter 4 aulas teóricas ou não, enfim, tem que ver qual é o foco do trabalho, o foco é fazer pensar há de desenvolver certo tipo de aula. Se o foco não for pensar seria outro tipo de aula certo. Então, não tem um tempo determinado.

**Professor 2:** O torneio foi o resultado final do trabalho? A parte prática foi em que momento?

**Mediadora:** Durante todo o trabalho ele continuou com as vivências. Não teve a proposta de divisão de grupos? ele continuou as vivências e as intervenções, propostas de vídeo, entrevistas durante esse período.

**Professor 2:** Ele está intercalando isso?

**Mediadora:** Ele coloca que durante todo o projeto ocorreu o andamento daqueles grupos lá do começo que ele dividiu para organizar as vivências.

**Professor 2:** Não sei... eu intercalaria, faria uma parte prática recorrente, teria esse feedback lá na quadra, vendo como que é que foi o jogo desde o início até o final, se houve diferença. Ah vamos trabalhar um pouquinho o soçaito. Tá, como é que foi

esse início que eles jogaram, como é que foi a última vez, será que mudou? Será que tudo aquilo que estudou mudou a prática também? Todas as informações que eles tiveram, a gente não discutiu, a ideia não é estudar tudo isso? E na prática no final, teve resultado? Sei lá, é uma pergunta, é uma dúvida minha.

**Mediadora:** Bom, outra coisa que vocês comentaram lá no início da nossa discussão foi sobre ele trazer outras práticas, lá no mapeamento vocês falaram que tinha que trazer outras práticas e o soçaite como a gente viu é uma prática que não é da classe social dos alunos. Vimos que o soçaite é de uma elite, ele está perto ou não está perto dos alunos, do que eles conhecem ou não conhecem.

**Professor 1:** Ele está próximo mas ao mesmo tempo distante. Onde eu achei que estava próximo, que eu achei que eu sabia o que ocorria ali, mas eu sei agora depois de todo o processo, eu comecei a descobrir que determinadas regras que eu praticava com meu amigo aqui não valem e ao mesmo tempo pode estar muito próximo no meu bairro, talvez eu não tenho acesso. Então, está perto, mas está longe ao mesmo tempo.

**Professor 2:** Estruturalmente está perto, mas a prática, a vivência é bem distante.

**Mediadora:** Professor 2 você comentou em certo momento sobre a vivência ter que melhorar a prática, é isso? você comentou das várias vivências.

**Professor 2:** A variabilidade?

**Mediadora:** Isso, você vê que esse é o sentido de realizar essas práticas?

**Professor 2:** Não só isso, quando você tem uma variabilidade ... a vivência eu vejo como importante.

**Mediadora:** Mas a vivência, você apontou pelo que entendi e eu queria confirmar com você, há o sentido de melhorar a questão prática deles.

**Professor 2:** Prática do movimento deles?

**Mediadora:** Isso.

**Professor 2:** Não não, perdão, mas é como um todo. Não só a questão do acervo motor, que hoje é importante. É a questão também do combate ao sedentarismo porque hoje a gente é obrigado, eu me sinto obrigada a ensinar meu aluno a fazer uma cambalhota. Eu sou de uma época que a gente aprendia a dar cambalhota com dois anos. Vou ter que trabalhar brincadeiras folclóricas, mas quais são? amarelinha, esconde-esconde, poxa.

**Professor 3:** Isso fazia na rua né.

**Professor 2:** Hoje a tem alunos sedentários, alunos que ficam no facebook, que ficam no computador, na televisão. Eu acho que essa questão da vivência da prática, envolve essa questão motora, cognitiva e psicológica no geral.

**Mediadora:** Vocês concordam com isso?

**Professor 3:** Eu concordo. Eu concordo, acho que a Educação Física tem que ser um todo, agora com essa questão do sedentarismo postural a gente acaba tendo um pouco de obrigação NE, mas eles precisam saber que a prática a gente não faz sem ter uma reflexão, a gente tem que pensar no que vai fazer, pensar até chegar em algum lugar. É eu queria comentar sobre o consumo que pra mim essa questão de ex-atleta no campo da elite tá relacionado ao consumo também, eu quero ver sei lá no mínimo ele no meu time do soçaite, que é um ídolo que um dia sei lá tinha milhões talvez se sujeite a jogar em clubes menores pra fazer uma figura né.

**Professor 1:** Quer ver um exemplo, tem o campo no Brooklin ali, do Rivelino, ele aparece ali pouquíssimas vezes, mas é o campo do Rivelino, quando ele vai quantos que não vão lá por causa disso.

**Professor 3:** É um chamariz né.

**Professor 2:** É a questão do ídolo, do consumo, é questão de *status*, é questão social.

**Professor 3:** E quem vai jogar com o ídolo, é alguém que tenha condições de entrar nesse time, de jogar, de pagar.

**Professor 1:** Mas ele é uma discussão da geração dele, ele ainda conseguiu fazer o nome dele e quantos que estão ai na ou morreram na pobreza?

**Professor 2:** A gente tem inúmeros casos é interessante até levar para os alunos né, os exemplos, as situações que podem.... os exemplos sim, os ex-atletas que acabaram se enrolando e se dando mal. A gente tem ai atletas que estão bem, ai entra aquela outra questão de estudar, de buscar alternativas, de não ser só ... atleta é uma coisa, boleiros é outra né e nesse Brasil a maioria é boleiro.

**Mediadora:** Antes de ir pra outro tema né, eu queria voltar sobre um ponto que você falou Professor 2 sobre o sedentarismo, gostaria a opinião do restante do grupo, vocês acham que está relacionado com a função da Educação Física, foi com esse mesmo intuito que o professor do relato desenvolveu o projeto? ou não?

**Professor 3:** Eu acho que não foi com esse intuito que o professor desenvolveu. Acho que sedentarismo não é o foco principal da Educação Física. Se não a gente vai ficar na questão motora especificamente, sem pensar né. É uma questão dele levar para

a vida, levando para a vida que é importante a prática, a gente passa todos esses conceitos que é importante, da prática, a reflexão e tudo mais ele sabe que pode sair e pode fazer, ele vai saber o que é um equipamento de lazer, vai conseguir sair, ir para algum lugar e ter essa iniciativa. Sabendo pensar e tendo essa questão de poder saber procurar, pesquisar.

**Professor 2:** Quais os benefícios, o que é importante.

**Professor 3:** Tudo isso deve ser passado na Educação Física, ele sabendo que é importante, tomando gosto, ele vai saber por si só.

**Professor 4:** Você poderia repetir.

**Mediadora:** A partir do que a Professor 2 apontou sobre o sedentarismo, o professor pensou também no sedentarismo, é isso né Professor 2?

**Professor 2:** Eu acho que é importante.

**Mediadora:** A partir do que ela falou que acha importante o trabalho a partir do sedentarismo. Eu queria saber se vocês concordam com ela, se isso é função da Educação Física, se o professor desenvolveu o trabalho nesse sentido.

**Professor 4:** No caso, da leitura sucinta que eu fiz aqui pelo menos não pareceu para mim que a intencionalidade dele era falar sobre a questão vinculada ao sedentarismo.

**Mediadora:** Então, qual era o objetivo dele?

**Professor 4:** O objetivo dele era fazer pensar. É complexo né, mas ele queria levar as pessoas pensarem né, vai fazer uma entrevista, vai refletir, produz, ele tem um trabalho de portfólio aqui, vamos fazer fechando o projeto um livro de regras e tal, criação de gibi. Então, vou pensar sobre a exclusão da prática por quem não pode pagar por ela e tal, o mundo é complexo. Então, ele queria fazer os alunos pensarem e esse trabalho poderia surgir outras questões e o trabalho continuar, fosse dois meses fosse três, fosse seis. Ele quis fazer os alunos ter um outro olhar sobre aquela determinada prática.

**Mediadora:** Você quer falar Professor 1?

**Professor 1:** Eu acho que o professor não olhou para isso, eu acho que ele olhou para essa questão de reflexão, a gente pode até dar um cutucão com relação a isso, no decorrer do percurso, não desse projeto, mas não acredito que a grande função da Educação Física e eu vou combater isso, não acredito nisso.

**Professor 2:** Eu também acho que a nossa única função não é essa, também acho que o professor não trabalhou, mas eu acho que tem que ser sim, como você falou

estimulado porque a gente não pode fechar os olhos porque nós estamos lidando com uma sociedade que prima cada vez mais pelo pouco movimento. Não que a nossa aula de Educação Física seja uma bandeira levantada, viva e mexa-se e ok. Mas a gente pode também trabalhar que isso é um tema reflexivo também, a questão do sedentarismo, a questão de como a tecnologia tem que otimizar o nosso tempo e não fazer com que nos tornemos menos ativos, porquê? A falta de atividade o que que leva? Ela é mais uma vertente que a gente pode estar atuando, não que ela seja uma bandeira.

**Professor 1:** Eu acho que tudo é uma discussão. Antigamente o grande vilão era o videogame, hoje nós temos o X-box, temos o kinect. O kinect, por exemplo, você vai jogar quando você termina você está suado. Mas quem tem acesso? Então, eu acho que tudo dá discussão.

**Mediadora:** Bom, estamos caminhando para o final. O Professor 4 comentou sobre o registro do professor. Eles construíram um livro de regras, durante o projeto o professor foi construindo algumas coisas junto com os alunos, como cartazes, anotações no caderno, ele relata que fez anotações. O que vocês destacam nesse processo de registro? Por que o professor procurou registrar? Qual o sentido dele registrar o trabalho?

**Professor 2:** É um resultado, é a coleta de dados própria dele. Ele vai conseguir saber, ter uma ideia mais palpável né do que ele está conseguindo colher dos resultados dele.

**Professor 4:** Ele vai refletir sobre, ele vai documentar o trabalho dele. Ele pode expor isso depois, ele pode ampliar esse trabalho em outro momento né, vai fazer a leitura desse trabalho de alguma forma né. Uma forma dele refletir né.

**Professor 2:** E mudar o que não deu certo.

**Professor 1:** É porque sem documento como é que vai ... o ano que vem, daqui dois anos não importa, ele vai pensar será que posso mudar? Será que dá para mudar? Será que foi bacana dessa forma? Ah isso não deu certo, se não tem um registro... isso é um documento, eu fiz isso, amanhã transformo em um documento, eu acho que essa parte é fundamental.

**Professor 2:** Eu acho que tem que ver a variabilidade de registro.

**Professor 3:** Eu acho que é importante para o aluno, para ele ver, para ele ter uma coisa palpável. Ele discutiu, fez, ter uma coisa palpável. Parece que ele tem um caderno de Educação Física, então, eles tem o hábito de fazer o registro. É importante

eles saberem onde ele chegou com tudo isso. Eles conseguem ver de forma mais palpável.

**Mediadora:** Alguém gostaria de destacar alguma coisa que a gente conversou aqui.

**Professor 4:** Eu acho que esse trabalho condiz com a perspectiva que eu acredito, entendeu. Trabalho que faz pensar e isso aqui me faz lembrar o meu período enquanto estudante. Eu tenho recordações e olho para esse trabalho hoje e preciso fazer uma coisa melhor né, é um trabalho bacana desse professor. Eu recordo quando eu era uma criança que tinha que jogar com outra turma, eu tinha que jogar com caras maiores e eram só dois tipos de prática esportiva, ou seja, um futebol e um vôlei. E no futebol eu tinha uma lidar mediano. Como eu tinha que jogar com os maiores eu tinha medo. Então, eu não podia aproveitar nada das minhas aulas né, então, pô o que vai ser da minha vida, coisa complexa né, já nasci desprovido de beleza (risos) é para brincar mesmo (risos). Eu não presto para jogar futebol, também porque não tinha oportunidade, então, um trabalho desse faz pensar, é uma linha totalmente diferente. O que vai ser da minha vida não sei jogar futebol, não estou jogando com aqueles caras ali, que são os bons e mesmo que se eu quisesse acho que posso ser machucado eu já falei isso uma vez, eu sou um pouco medroso, então, eu não vou entrar pra jogar com esses caras porque eles vão acabar comigo. Então, não tive oportunidade entendeu. Então, isso aqui você dá oportunidade do cara pensar, para ele vivenciar, pra tocar a vida dele para frente, pra fazer raciocinar entendeu. Não sou filósofo, mas essa é a grande sacada da vida né. É complexo, dependendo do nível que você tá, se você for lá, se dedicar, se esforçar, compreender o mundo, você consegue chegar em algum lugar né. Esse trabalho faz pensar, uma das coisas que falta infelizmente no trabalho da Educação Física, olhando para o passado também né, em algumas situações do presente.

**Professor 3:** Isso que ele falou me fez pensar, lembrar que esse trabalho você inovando teoria e prática e essa reflexão você abrange todos os alunos porque hoje na escola a gente recebe pessoas que tem mobilidade reduzida, então e o gordinho? E a criança amputada? Como é que vai jogar futebol? Ela vai ver que não é só a prática, tem todo um contexto, toda uma reflexão pautada nas aulas. Então, não é aquela aula, ai vou fazer Educação Física, mas eu não sei jogar, não, é mais do que isso.

**Professor 4:** Que não fosse o futebol, que fosse uma outra prática, enfim.

**Mediadora:** Relacionado a inclusão que você colocou ela se daria como?

**Professor 2:** Nesse projeto?

**Mediadora:** Ela apontou que nessa visão abrangeria todos, como se daria isso? O que seria esse abranger todo mundo? Em quais aspectos?

**Professor 3:** Eu entendo que não beneficia somente quem pratica, mesmo por que não foram todos que mostraram a prática. Então, isso faz com que a pessoa que não tem essa habilidade se ela quiser ela pode ficar na parte de escrever, de manusear. Ele não entrou na questão, ele foi mais pro preconceito social mas a pessoa com deficiência também entra, muitos tem a baixa renda também, estariam de fora de algumas modalidades, de algumas práticas até mesmo pela falta de alguma prótese, de uma estrutura, ou de algum lugar, de algum apoio técnico.

**Mediadora:** Vamos ver se eu entendi, então seria...

**Professor 3:** Ela não vai participar da forma prática. Ela pode participar da forma entrevistando, escrita e outras formas.

**Mediadora:** Mais alguma coisa?.... Bom, eu gostaria mais uma vez de agradecer a participação de vocês.

### **Entrevista - Professor 5**

**Mediadora:** Em um primeiro momento, o professor relata que olhou para certos elementos para escolher a prática corporal a ser trabalhada. Ele relata que olhou para o projeto pedagógico e para o mapeamento inicial, que observou certos campos de futebol, de areia, grama sintética, que os alunos frequentavam esses espaços entre outros e a partir daí escolheu o futebol soçaito. Gostaria de saber a sua opinião sobre esses elementos que o professor destacou. O que você pensa sobre eles? Concorda ou discorda e o por quê.

**Professor 5:** Primeiramente, eu entendo isso como sendo o mapeamento do trabalho, onde ele tenta reconhecer todas as manifestações culturais corporais, neste caso aquelas que os alunos tiveram acesso e isso é válido, principalmente, para validar aquilo que é local em detrimento daquilo que é global, e para validar aquilo que as crianças conhecem, no caso aqui o que os jovens acessavam, para que eles entendessem estas práticas, nas quais tinham contato, as relações que estavam ali nessas próprias práticas. É válido para reconhecer aquilo que é local, aquilo que as crianças têm acesso.

**Mediadora:** Por que olhar para esse local? O que você acha que contribui para as crianças?

**Professor 5:** Principalmente para fazer uma leitura melhor daquilo que a cerca. Assim ela consegue fazer uma leitura melhor de mundo partindo daquilo que ela tem perto dela.

**Mediadora:** O que seria essa leitura? Tem relação com o olhar para essas práticas que estão perto?

**Professor 5:** Nesse caso sim, ele pegou, definiu uma manifestação que está próximo dos alunos. Ele fez uma leitura completa, no decorrer do relato ele vai falando, ele aprofundou, reconheceu as regras, reconheceu as relações que estavam por trás na questão de gênero, na questão de classe social, e por que existiam essas relações, se todo mundo tinha acesso. Está fazendo uma leitura daquela manifestação e das pessoas, principalmente do grupo social que acessa aquele tipo de manifestação.

**Mediadora:** Logo no começo do relato, ele coloca que os professores daquela instituição elencaram algumas problemáticas, as questões de gênero, consumo e classe social e de consumo, para tanto o professor elencou o futebol soçaite. Ele poderia eleger outras manifestações para trabalhar essas problemáticas? Quais outras manifestações o professor poderia escolher ou não?

**Professor 5:** A gente tem que partir do pressuposto de que ele primeiro olhou para a região, como eu não conheço a região eu não sei quais outras práticas poderiam encontrar ali. Mas, por exemplo, uma dança, talvez uma dança que muitas vezes dialoga com essas questões de gênero, que muitas vezes também dialoga com as questões de classe social, é ... talvez uma luta, que também dialoga com essas questões de gênero. Seria mais interessante ele encontrar naquela região, no entorno escolar algumas dessas práticas, ou então talvez não no entorno, mas a partir daquilo que as crianças acessam em casa, na internet, na tv, algo que seja próximo deles, talvez pode ser uma dança ou uma luta.

**Mediadora:** Próximo não necessariamente...

**Professor 5:** No entorno, não precisa ser no entorno, mas que eles acessam talvez por meio de um filme que a maioria da sala assistiu. Um filme que tem uma determinada prática corporal lá. A ideia é olhar para a região e para além da mesma, considerando toda a cultura corporal que os alunos acessam, por meio da mídia, por outros meios que eles têm acesso, para, a partir disso, tentar encontrar uma prática que dialogue com essas problemáticas que apareceram no PP da escola que faziam parte dos objetivos do professor a serem alcançados.

**Mediadora:** Você entende que algumas práticas levantam certas problemáticas ou qualquer prática levantaria?

**Professor 5:** Determinadas práticas levantam uma possibilidade maior para certas problemáticas.

**Mediadora:** Então, o que nortearia seria o mapeamento?

**Professor 5:** Isso, uma conversa, um caminhar no bairro, reconhecer as coisas que tem no bairro e, é claro, diálogo com os alunos também é essencial.

**Mediadora:** Você olharia aquelas práticas que levantou e a partir daí você iria ver aquelas que poderiam problematizar mais.

**Professor 5:** Isso, que dialogam com essas problemáticas que apareceram lá no PP.

**Mediadora:** Há alguma restrição nesse mapeamento para escolher algumas práticas? Em determinado ano escolar seria mais adequado algumas do que outras?

**Professor 5:** Não, se a gente parte do princípio que a criança vai fazer uma leitura daquela prática corporal não tem impedimento de qualquer prática. A gente não pode pensar só na vivência, porque às vezes quando se pede para barrar alguma atividade a gente está pensando muito na vivência corporal, que pode machucar, mas nessa proposta ele está tentando fazer uma leitura, ele está dialogando, está mostrando vídeos, está conversando com as pessoas, o que não é impedimento para barrar uma atividade, ele está tentando entender aqueles códigos que estão ali naquela manifestação. Isso pode ser feito com qualquer criança.

**Mediadora:** Após o professor optar pela temática e apresentar para a turma, ele faz a seguinte proposta: ele divide os alunos em grupos, pede para eles elaborarem formas de vivenciar o futebol. A partir daí um grupo apresentava sua proposta e o restante da turma realizou algumas análises daquela prática a partir de alguns pontos que o professor elencou. Gostaria que você falasse um pouco sobre essa atividade. O que você acha dessa atividade proposta pelo professor? O que essa atividade poderia ou não contribuir com os alunos? Se for o caso podemos retomar o trecho.

**Professor 5:** Não, eu recordo. Eu achei bem interessante, na realidade ele encontrou essa forma que os adolescentes participassem também, porque eles são os maiores envolvidos nessa parte, eles que podem afirmar para a gente o que está dando certo, o que está dando errado, onde pode ser modificado e fazer as comparações que ele fez. A divisão que ele fez, a proposta que ele colocou eu destacaria isso de interessante, o que ele pediu para ser analisado, um grupo analisaria as regras, outro

grupo analisaria a relação com o futebol soçaito, se estaria relacionado ou não e assim eles ampliariam a visão e a leitura que está sendo feita daquela prática que está sendo realizada naquele local.

**Mediadora:** O que os alunos estão aprendendo com isso?

**Professor 5:** Boa pergunta (risos)...

**Mediadora:** O que contribuiria para os alunos esse tipo de atividade? O fato deles criarem essas vivências e outro grupo olhar a partir de algumas questões?

**Professor 5:** A leitura a princípio, mas acho que dando outro significado para aquela prática. Eles trouxeram uma prática que tem um determinado significado local e eles viram que essa prática na escola tem um outro significado, porque é um outro local com outras pessoas e eles conjuntamente vão dando outros significados para ela para aquele local. Eu acho que a questão do coletivo, do significado daquele grupo para aquela prática seja importante.

**Mediadora:** Durante o projeto o professor utilizou diversas atividades, reconstruir a prática corporal, passou filme, fez entrevistas. Para você, elas são condizentes com a função da Educação Física na escola? Por quê? E qual sentido elas dialogam com a função da Educação Física?

**Professor 5:** A Educação Física se a gente for pensar que ela está inserida na área de linguagem, a gente tem que pegar a prática como ocorre socialmente e fazer uma análise dela. Então, através de um filme, de uma leitura a gente vai pegar a ocorrência social dessa prática e fazer análise dela na ocorrência social, não por meio de atividades que estão descontextualizadas. Mas, pegar o contexto dela mesmo, se a ideia é fazer uma leitura do mundo, nós temos que pegar esse mundo que o cerca, onde está inserida.

**Mediadora:** Tentando sintetizar, qual seria o objetivo da Educação Física escolar?

**Professor 5:** A partir das manifestações da cultura corporal fazer com que o educando tenha uma leitura do mundo, uma leitura da sociedade que o cerca e das relações que estão permeando essa prática na medida que ele possa conhecer e validar os grupos sociais, grupos que acessam essa prática.

**Mediadora:** Você entrou em outro ponto que é validar os grupos sociais em que sentido?

**Professor 5:** É assim, se falarmos do relato sobre o futebol soçaito, lá no final o professor cita que é um determinado grupo social que acessa, que normalmente eles não

usam as regras do jogo normal, as vezes combinados entre eles, então, por que eles fazem desta maneira, qual o significado que os grupos atribuem para essa prática? E validar, isso é importante para aquele grupo, fazer determinada prática é importante para ele, isso tem um significado para eles que é diferente daquele que talvez os alunos tinham inicialmente.

**Mediadora:** Indo para outra questão, tem um determinado momento no relato que o professor propôs uma entrevista com os praticantes de futebol, ele fala tanto da modalidade soçaite como de outras modalidades, que entrevistasse mulheres, professores de escolinha. O que você destaca nessa atividade? Por que será que o professor pensou nessa atividade?

**Professor 5:** Eu acho que é essencial ter o contato com as pessoas que fazem parte dessa prática, porque uma coisa é o professor falar de algo que ele atribui sentido outra coisa é o próprio praticante falar do significado daquilo para ele, das coisas que estão ali naquela prática. Então, é importante para ver a visão da própria pessoa que está inserida lá. Voltando naquela questão do grupo né, do grupo que está inserido nela, quando eu converso com a pessoa eu vou saber o significado que está atribuído para isso.

**Mediadora:** Então, seria no sentido de perceber esse significado do praticante?

**Professor 5:** Isso, talvez cruzar o significado que eles tenham com o significado que um praticante tem, por que será que eles atribuem significados diferentes?

**Mediadora:** Durante o trabalho o professor deparou com opiniões diferentes, posições divergentes em relação aos assuntos de um debate e ele também encontrou a situação de alguns estudantes que menosprezavam outros devido a falta de habilidade no futebol. A partir dessas observações ele encaminhou certas atividades para discutir essas questões. O que você pensa dessa situação? Qual o objetivo?

**Professor 5:** Eu acho que é importante levar esses casos para o diálogo e não o professor propor as mudanças, antes do diálogo. Que essas mudanças acontecessem vinda dos alunos, a partir do diálogo com eles, que os alunos compreendam aquela situação, o porquê acontece isso, primeiramente, por que está acontecendo esse menosprezo, por que determinada pessoa faz isso e outra não faz, por que que os desempenhos foram diferentes e encaminhar o diálogo para que o grupo consiga construir soluções, propostas para diminuir esses problemas, para até acabar com esses problemas que aconteceram durante a vivência. Ou seja, que os alunos e alunas entendessem uma situação e a partir do diálogo tomassem uma posição e não que

professor sugerisse mudanças ou sugerisse penalizações para aqueles que falaram alguma coisa preconceituosa, mas a partir do diálogo a turma coletivamente elaborasse propostas para solucionar os problemas.

**Mediadora:** Por fim, qual o sentido de desenvolver essas ações?

**Professor 5:** Desenvolver o diálogo e perceber as diferenças, talvez volte naquela outra pergunta o que eles estão aprendendo, perceber as diferenças que existem entre eles, ninguém nasceu ruim, ninguém nasceu lá para o menosprezo por que está jogando mal ou outras coisas, elas são culturais, as pessoas não nascem daquela forma, perceber isso talvez seja um aprendizado.

**Mediadora:** Bom, tem um outro momento que o professor traz a história da modalidade e em outro que ele traz o filme do Boleiros que fala do fim de carreira de um ex-jogador de futebol, as suas dificuldades. Olhando essas duas atividades separadamente por que o professor pensou nelas? Qual o objetivo dessas ações?

**Professor 5:** Acho que trazer a história da modalidade faz com que o aluno perceba que ela nem sempre foi daquela forma, que o momento histórico influenciou na mudança, aqui ele falou que ocorreram algumas mudanças na modalidade e perceber que esse momento histórico, esse momento social interferiu e que ela só tem esse significado hoje porque aconteceram algumas coisas ao longo da história que trouxeram esse significado para ela hoje, acontece dessa forma porque aconteceram algumas mudanças sociais. O filme Boleiros, novamente, trazer a visão de outras pessoas, o significado de outras pessoas, nesse caso, o aposentado, a pessoa que se aposentou, qual que é a visão dela, trazer um outro significado para a prática através do filme nesse caso.

**Mediadora:** Para você o que seria trazer diferentes significados? O que os alunos aprendem com isso?

**Professor 5:** Primeiramente a diversidade por que dependendo do ambiente em que a pessoa nasce, pessoal vive, ela atribui um determinado sentido para aquilo. Ela vai validar as diferenças, a diversidade cultural, entendendo que as pessoas atribuem sentidos diferentes porque elas estão inseridas em contextos sociais diferentes. Então, é considerar que a outra pessoa, está em um determinado local e por isso ela é diferente de mim que estou em outro local e acesso diferentes contextos, por isso nós temos opiniões diferentes, também. Acho que foi meio confuso (risos).

**Mediadora:** Você comentou de validar as diferenças, o que seria?

**Professor 5:** Seria a questão do respeito aos diferentes pontos de vista, os diferentes sentidos que aquela atividade tem para as diferentes pessoas. Então, você respeitar, valorizar, não tomar uma posição discriminatória com respeito aos significados que a outra pessoa tem sobre aquilo, entender como um todo, compreender como um todo aquela representação da pessoa e respeitá-la. Normalmente nós somos acostumados a escutar e validar os discursos hegemônicos né, trazem um único significado para aquela determinada manifestação ou prática corporal, e quando a gente começa a ouvir outras pessoas falando sobre os seus significados a gente acaba desconstruindo um pouquinho esse discurso hegemônico e vê que tem outros significados que fazem parte da mesma prática corporal.

**Mediadora:** Durante todo o trabalho do professor ele utilizou de diferentes registros, de anotações, cartazes, a construção de um livro de regras, o que você destaca nesse processo? O por que registrar o trabalho?

**Professor 5:** O registro vale como uma forma de avaliação do processo, ele pode analisar onde aconteceu os erros, onde que ele tem que voltar atrás, onde que pode passar a frente, quais as discussões que ele pode encaminhar. Dependendo da discussão e do registro que o aluno fez vai aparecer determinada coisa que ele pode reformular o seu planejamento, rever as próximas ações. Então, eu acho que o registro é um subsídio para que o processo continue de uma outra forma ou da mesma forma que tinha sido planejada, mas, assim, que seja construído no processo de estudo da manifestação, tanto o registro do professor quanto o registro dos alunos. Hoje, o professor faz uma determinada leitura da aula, ele vai registrar, confronta com a visão que o aluno teve da aula e com o entendimento que o aluno tem. Se tem expectativas que são traçadas o registro é primordial para saber se as expectativas estão sendo alcançadas ou não, se os objetivos alcançados ou não.

**Mediadora:** Seria, então, uma forma de avaliação do processo de trabalho?

**Professor 5:** Isso. E o encaminhamento das próximas ações.

**Mediadora:** Basicamente as perguntas que queria fazer eram essas. Mas, antes gostaria retornar a uma questão em relação ao mapeamento. O professor fez um mapeamento inicial e depois escolheu uma manifestação. Fez o mapeamento do entorno, mas o que que vai subsidiar para escolher a prática corporal a ser estudada?

**Professor 5:** Essa pergunta é complicada, eu passo por isso. Primeiramente, o projeto pedagógico da escola, vai ter como base quais as ações propostas, quais são os objetivos propostos pelo PP e talvez pensar em uma justiça curricular. Rever quais

foram as práticas acessadas pelos alunos anteriormente, de onde vieram essas práticas, se são práticas que vieram de determinado local, determinadas regiões. Então, assim, tentar verificar também quais práticas que não foram trabalhadas. Se anteriormente foram problematizados muitos esportes ou, então, muitas atividades cuja origem vincula-se a países imperialistas, talvez fosse mais importante a definição do estudo de outros eixos temáticos como uma dança, uma luta, ou uma ginástica, e que tenha sua gênese em países historicamente colonizados e oprimidos e, dessa forma, pensar na justiça curricular.

**Mediadora:** O que é complicado?

**Professor 5:** Então, você define um eixo que seria a dança, os alunos nunca acessaram a dança, não teve nenhum trabalho, legal trabalhar a dança, só que dentro da dança as crianças acessaram um repertório imenso e dentro disso você ter que definir um tema para estudo é muito complicado. Daí você tem um diálogo com o grupo, e dentro do diálogo com o grupo vai ter um monte de conflitos para definição. Isso é complicado.

**Mediadora:** Então, primeiro pensa no mapeamento, pensa na justiça curricular e depois conversa com os alunos?

**Professor 5:** Converso com os alunos até mesmo antes para saber as práticas que eles acessam, sempre a partir do diálogo com eles.

**Mediadora:** Como você entende esse diálogo?

**Professor 5:** Com perguntas, fazendo perguntas sobre o que acessam, o que veem. Por meio de perguntas mesmo, com o registro na lousa e outras formas de registro fazendo ali, um mapa da região, alguma coisa desse tipo. Mas, é muito com base em perguntas né e mesmo assim vai dificultando cada vez mais. Quanto mais perguntas vai dificultando.

**Mediadora:** E tem mais algum aspecto que você gostaria de destacar?

**Professor 5:** Para definição?

**Mediadora:** Para definição ou então condução do trabalho.

**Professor 5:** Eu acho que o trabalho do professor ficou muito bom, para a região, para o trabalho que ele estava, acho que foi bem legal.

**Mediadora:** Eu queria retomar mais uma questão. Você falou da função da Educação Física, mas eu gostaria que você tratasse um pouco mais sobre o que a Educação Física contribui para o aluno.

**Professor 5:** Ao fazer uma leitura a partir das aulas de Educação Física o aluno acaba reconhecendo os outros significados que as pessoas atribuem à mesma prática, quando ele conhece os significados e acaba validando, ou não né, mas pelo menos ele reconhece que outras pessoas atribuem um outro sentido para aquilo e isso depende do contexto que ela veio. Eu acho que contribui principalmente para que a criança, o adolescente se torne sensível à diversidade cultural, procure relações mais democráticas, por relações mais justas porque ele vai compreender que as diferenças existem, mas a convivência é coletiva, a gente tem que entender, compreender esses significados diferentes talvez eles respeitem, não sei também se respeito é a melhor palavra, mas validar, entender e reconhecer que aquela pessoa não precisa pensar igual a ele através da manifestação corporal.

**Mediadora:** Você gostaria de destacar mais alguma coisa?

**Professor 5:** Não, acho que é isso mesmo.

**Mediadora:** Muito obrigada.

### **Entrevista - Professor 6 e Professor 7**

**Mediadora:** Vamos iniciar, mas a partir das perguntas que realizar a gente pode retomar e ler o texto a qualquer momento. No início do trabalho o professor relata que olhou para certos elementos, fala que olhou para o projeto pedagógico e para o mapeamento. Ele aponta que observou certas ...

**Professor 6:** Certas quadras.

**Mediadora:** Isso mesmo. Gostaríamos de saber o que vocês pensam sobre esses elementos? Se vocês concordam ou não? Em quais aspectos? O que vocês destacam?

**Professor 6:** Eu na verdade penso assim, eu acho que até já tinha comentado. Eu acho que até uma coisa próxima a eles, se ele verificou que o entorno da escola já tem essa prática, que é uma coisa próxima dos alunos, natural que ele traga isso para dentro da escola para questionar esses outros valores que foram identificados lá no projeto pedagógico da escola, que foi aqui preconceito, gênero, que foi essa temática. Mas, eu acho também que não, necessariamente, precisa ser essa prática que está tão no entorno assim. As vezes, eu acho que os alunos já estão tão habituados a fazer aquilo que já está próximo deles que a gente poderia fazer os mesmos questionamentos utilizando outra temática.

**Mediadora:** Em relação, por exemplo, dentro dessa problemática que a escola elencou...

**Professor 6:** Que os alunos são preconceituosos, consumistas.

**Professor 7:** Não precisava ser uma prática que eles já sabem. Eles já utilizam essa prática no dia a dia deles, a maioria, que pudesse ser apresentado outra prática, mas que se discutisse as mesmas questões.

**Mediadora:** E dessas práticas o que poderia ser trabalhado?

**Professor 7:** Lutas também a gente tem preconceitos.

**Professor 6:** Dança

**Professor 7:** Dança.

**Professor 6:** Ginástica. É que eu não entendo, eu imagino que talvez ele tenha escolhido o futebol soçaita, porque o futebol, provavelmente, deve ser uma coisa muito próxima dos alunos, muito próxima da realidade dos alunos. Acredito que ele aproveitou, mas também não acho que seja errado. Mas, eu acho que ele poderia, por exemplo, ter começado a partir dessa prática que é próxima, depois do mapeamento e tudo, mas não ficar preso só a isso, ir para outras.

**Professor 7:** Também não está claro quantas práticas eles tiveram.

**Mediadora:** Na verdade é para fomentar a ideia que vocês têm sobre.

**Professor 6:** Eu acho que não ficaria presa só a uma coisa que é próxima da realidade dos alunos. Eu acho que trazer isso aqui a partir do mapeamento e fazer um trabalho em cima disso, sim. Mas a partir disso, proporcionar outras práticas a ginástica, a dança, as lutas que também aparece o consumismo, que também aparece as questões de gênero que também aparece as questões de preconceito social.

**Mediadora:** Vocês comentaram de trazer essas outras práticas e a partir de quais critérios selecionar essas práticas? Que critério pensar para trazer nesse momento lutas ou então ginástica?

**Professor 7:** Na verdade eu acho que poderia conversar com os próprios alunos, se você tivesse discutindo sobre isso tem algum outro esporte ou alguma outra prática que tenha preconceito. Ah! Professor tem essa, essa e essa. Ah! Vamos selecionar uma para a gente trabalhar. A partir deles mesmos, mas trazer uma prática que eles não estão acostumados a trabalhar.

**Professor 6:** Eu também penso que nem ela. Eu acho que nada mais que a conversa direta com os alunos, porque aqui a partir do mapeamento do entorno ele percebeu que tinha áreas de futebol, escolinhas, mas eu penso que mesmo que o futebol

seja uma atividade presente no dia a dia dos alunos, eles têm outras vivências e aí fazer um levantamento com a turma. Nesse levantamento, por exemplo, o que mais apareceu foi lutas, então, vai trabalhar esses conceitos em cima da luta. Ah, apareceu depois do futebol a ginástica, então, faz um levantamento com os alunos.

**Mediadora:** Para confirmar o sentido que vocês estão falando, então não está errado trazer o futebol, mas também olharia para outros elementos.

**Professor 7:** O futebol poderia ser um chamativo porque a gente sabe o quanto eles gostam. O futebol seria a ponte para outras práticas.

**Mediadora:** O critério para olhar para as lutas nesse momento ou para ginástica seria essa conversa com os alunos?

**Professor 6:** O que eu acho também, não só a conversa, mas dependendo da sala que você tem, ela levanta umas necessidades. As vezes, você monta um planejamento certinho e você tem uma turma lá que aparecem outros elementos que você fala assim: aqui com essa turma de repente é bom eu trabalhar a questão da luta porque, por exemplo, o futebol aqui é presente no entorno da escola, mas tem uma turma do sétimo ano que é vidrada nessas lutas de MMA, está o maior burburinho na escola e você viu isso lá. Eu acho que isso já é um gancho também para o professor trazer, entendeu. Eu acredito muito nisso, aquela coisa muito fechadinha não dá, porque os alunos vão te dando respostas. Mesmo aqui na discussão do futebol, lá na escola quando a gente trabalhou futebol com os alunos e no meio do caminho eles falaram: é dança é coisa só de mulher, homem não pode, futebol é coisa ... naturalmente eles já vão dando os ganchos para a gente pensar no próximo. E aí as coisas vão se misturando.

**Mediadora:** Então, no início do ano, na definição de quais práticas vão ser trabalhadas...

**Professor 6:** Tem essa mudança durante o ano, com certeza.

**Professor 7:** Eu não sei por que a gente faz planejamento para o ano inteiro!

**Professor 6:** Ainda bem que já faz um tempo que eu não consigo pensar planejamento naquela coisa quadrada, isso me deixava muito angustiada, agora eu fico menos. Ano que vem vai ter menos coisas ainda no meu planejamento porque a gente acaba se adequando a realidade do dia a dia da escola, de cada turma, de repente você vai por um caminho e aí você levanta outra questão.

**Mediadora:** Em relação a outra questão, vocês até acabaram comentando, que dentro dessas problemáticas poderia trabalhar outras práticas, trazem essa possibilidade, o sentido disso...

**Professor 7:** Eu acho legal discutir o futebol porque se você perguntar para os alunos o que eles querem ser, 89%, porque eles não tem noção, eles acham que é só o que eles veem, que jogador de futebol ganha dinheiro, eles estão em um bairro extremamente carente. Se você for mapear ali a gente não tem espaço para nenhuma prática, é moram tudo um em cima do outro, a rua não tem nem calçada sabe.

**Professor 6:** O lazer deles é quadra da escola no fim de semana. Não tem lazer.

**Professor 7:** É, tanto é que eles não faltam por nada. Se hoje tem conselho, amanhã não tem e depois de amanhã tem, fica um buraco aqui, eles vem nesse buraco. A gente trabalhou em outras escolas não, o cara emenda, lá não, eles vão, pode estar caindo o mundo porque eles não têm nem espaço para ficar dentro de casa. Então, tudo o que você propõe, a gente nem tem problema para trabalhar lá, pra falar a verdade, o que você propõe, claro tem um e outro, mas vai.

**Professor 6:** Eles são bem receptivos. Eu penso também que a questão do futebol tem que ser discutida sim, mas acho que não pode ficar limitado. Não é que isso aqui tá errado, não sei se a gente se fez...

**Mediadora:** Não se preocupe, eu quero saber a opinião de vocês.

**Professor 6:** Não é que isto errado, mas isso aqui é a ponte, como ela falou, para levar a outras discussões.

**Mediadora:** Então, pode trabalhar com qualquer prática corporal, existe alguma que deveria ser ou não trabalhada em algum dos anos?

**Professor 6:** Se nessa série não deve, não, não. Dá para a gente trabalhar tudo.

**Professor 7:** Dependendo da série você aprofunda mais ou não, no assunto a gente não tem que ter preconceito nenhum, trabalhar em todas as séries.

**Mediadora:** Vamos para a próxima. No relato tem um momento que o professor diz assim, na segunda página. Logo após conversar com os alunos sobre a temática que iria trabalhar, o futebol soçaite, o professor dividiu as turmas em vários grupos e pediu para que cada grupo pensasse para a próxima aula formas de organizar e vivenciar aquela prática. Ao mesmo tempo, que um grupo vivenciava o restante dos outros alunos ficariam responsáveis por analisar certos pontos que o professor elencou. O que vocês pensam dessa atividade que o professor adotou?

**Professor 6:** O caos (risos). Até anotei aqui, bom, mas gente! no dia a dia.

**Professor 7:** O olhar deles é aquela coisa egoísta, eles querem por no time, fazer o time com aqueles que acham que tem mais habilidade. Eles não têm um olhar que é

um estudo, eles querem jogar e pronto. Eu acho bastante complicado, a gente perde a paciência nessas horas, eu acho que é a hora mais difícil.

**Professor 6:** Eu acho que a hora mais difícil não é ver o que tem no entorno... trazer essa parte aqui de organizar os grupos.

**Professor 7:** E é difícil justamente porque eles não estão acostumados, como é difícil a gente também propõe menos, então, é uma bola de neve. Se você cria situações eles vão se acostumando com aquilo e a coisa vai facilitando. Lembra que teve um relato de uma professora de matemática que foi trabalhar com alguns jogos, ela falou primeira e última vez, nunca mais. Porque a primeira vez é difícil, você tem que insistir, depois lá no meio do ano vai ser mais fácil, mas a gente faz ao contrário e eu entendo perfeitamente, cinquenta aulas na semana, não é uma coisa que dá para ficar julgando também. Aqui tá a perfeição, o ideal.

**Professor 6:** Eu confesso, eu acho que seria o ideal.

**Mediadora:** E por que é o ideal?

**Professor 6:** Porque aqui faz o aluno refletir mais.

**Professor 7:** E trabalha com a autonomia dele que é de extrema importância.

**Professor 6:** Na verdade isso aqui, entra em outra questão, se a gente tivesse um número de alunos menor, por exemplo, é uma briga constante da nossa categoria, eu acho que isso facilitaria. É o que o professor falou, eles teriam mais autonomia. Eu acho que aqui além de você dar mais autonomia, faz com que eles reflitam mais sobre o que eles fazem, não é o fazer só por fazer né, vai refletir e eu acho que dessa forma respeita mais a individualidade do aluno.

**Professor 7:** Porque tem aquele que gosta mais de pensar que traz a sua contribuição pela observação e tem aquele que tem mais afinidade...

**Professor 6:** O outro mais na prática, entendeu, desse jeito a gente respeita mais o aluno porque tem aluno mesmo que na prática vai melhor, mas na hora lá de fazer o relatório ele se sai melhor, ele consegue analisar, ele tem uma visão da atividade melhor. As vezes o que vai, que corre não tem. Você pede para ele analisar ele não consegue. Então, isso aqui respeita mais a individualidade do aluno.

**Mediadora:** Bom, em um primeiro momento os alunos criaram, o professor pediu para eles criarem, quando eles foram vivenciar alguns ficaram observando e outros realizaram a prática...

**Professor 7:** Provavelmente as meninas ficaram observando porque é forte isso também, mesmo que elas gostem de jogar.

**Professor 6:** Mas ao mesmo tempo, é difícil, tem que dar toda essa abertura, mas dá uma agonia de ver que o aluno só vai ficar sentado, registrando e também não vai vivenciar, entendeu. E eu não sei até que ponto está certo, por que aquele aluno escolhi ele só para observar, ele não vai vivenciar a prática? E o que tá na prática, por que ele também não pode observar? Entendeu.

**Professor 7:** As vezes, por exemplo, ele não tem habilidade para fazer o drible, mas ele se coloca super bem na quadra, sai da marcação. Então, ele pode não ter habilidade para fazer um passe no handebol, mas tem habilidade para outras coisas, para ficar no gol sei lá. As vezes em um momento assim tira essa oportunidade dele, de descobrir as potencialidades que ele tem. Assim, outro dia eu estava dando aula e a menina ficou no gol, ela agarrou duas, três em seguida, ganhou uma moral. A autoestima dela foi lá em cima, mas porque, porque faltou alguém eles permitiram que fosse uma entendeu, se a gente também não dá a oportunidade de todos participarem. É muito difícil né, uma educação ideal.

**Mediadora:** Pelo que está no relato, o professor dividiu em grupos, uns vivenciavam outros observavam, tem um trechinho que fala que esses grupos foram trocando durante o projeto. Então, aquele grupo que estava observando depois passou a organizar a prática e vivenciando, foi mudando essa posição. Qual o sentido do professor fazer isso?

**Professor 7:** Justamente fazer os alunos terem diversos pontos de vista, que olhe sob diversos ângulos. Uma hora eu vou olhar para analisar outra hora estou lá dentro. As vezes quando eu estou lá fora eu percebo o tumulto atrás da bola, quando eu to lá dentro minha vontade é tanto que eu também faço o mesmo tumulto, entendeu.

**Professor 6:** É ter esses dois lados, ter essas duas visões. Eu imagino que o objetivo dele, se eu fizesse o objetivo seria esse, para o aluno as duas vivências.

**Mediadora:** Vamos para a pergunta seguinte, falando do projeto em geral, o professor fez essa divisão dos grupos, realizou entrevistas, passou um filme. Ele coloca que a vivência foi acontecendo durante todo o projeto junto com essas outras atividades como o filme, entrevista, levantamentos. Essas atividades são condizentes com a função da Educação Física na escola?

**Professor 6:** Eu acho que são outros mecanismos para ele atingir o objetivo final lá. Eu acho que tudo que for agregar para fazer com que faça o seu aluno, aqui no caso desse estudo, fazer com que seu aluno reflita sobre algum comportamento, atitude de

preconceito, qualquer outra questão, tudo que tiver alcance para ser utilizado. Não é por que é Educação Física que tem que utilizar só a quadra. Ela pode usar outros espaços.

**Professor 7:** Por isso mesmo eu reivindico que a Educação Física tenha o mesmo número de aulas de que todos os outros componentes curriculares porque o aluno não falta e a gente tem muita coisa para trabalhar. Aqui por exemplo, nesse trabalho, se você for trabalhar com o fundamental I, foi-se seis meses.

**Professor 6:** Por isso eu falei de planejamento. Você desenvolver um trabalho desse, não adianta você colocar dez coisas lá no conteúdo durante o ano, eu vou trabalhar isso, isso e isso.

**Professor 7:** Só para passar o filme, se ele for de duas horas já foi uma semana. Na prática, quem tá lá dentro sabe disso. Se de repente sumiu o cabo do vídeo, até encontrar, tem esses problemas.

**Mediadora:** O que vocês estão querendo dizer que é complicado então definir o conteúdo?

**Professor 6:** No início do ano, antes de começar o trabalho, eu penso.(...)

**Mediadora:** Voltando, qual é o objetivo da Educação Física escolar? Qual é a função da Educação Física na escola?

**Professor 6:** Eu penso, isso se não mudar meu pensamento porque eu já mudei muito o que eu acho da Educação Física desde quando eu fiz faculdade até hoje. Hoje, eu acredito muito e particularmente gosto da linha da prefeitura, comparando a prefeitura com o estado, que é essa a questão de trabalhar a cultura corporal. Eu penso hoje que a Educação Física ela tem o objetivo de não só valorizar o que o aluno já tem de conhecimento, mas de fazer com que ele conheça o maior número de práticas corporais, mas não é só conhecer é entender por que aquilo é daquela forma, como foi construído. Eu penso que a Educação Física é assim, saber os valores que estão imbricados naquele determinado esporte que a gente vai trabalhar, porque que é aquilo, porque que é assim.

**Professor 7:** Não é prática pela prática.

**Professor 6:** Isso, não é eu vou jogar e jogar, não, tem que pensar naquilo que está fazendo.

**Mediadora:** E você Professor 7?

**Professor 7:** Com toda certeza é você praticar, mas sabendo que por trás daquelas práticas você tem diversas outras coisas. É que a gente na verdade, se a gente tivesse isso desde criança, fico pensando, a gente ia lá e se divertia, eles também

querem, do mesmo jeito que a gente, só que a gente tem que dar a possibilidade deles pensarem sobre o que eles estão fazendo, o que nós não tivemos. Nós não porque você é novinha (risos).

**Mediadora:** Não, não é assim também não (risos). A minha vivência também foi nesse sentido.

**Professor 7:** Eu acho hoje muito mais rica a Educação Física.

**Professor 6:** Eu acho que melhorou muito a nossa área. Espero que melhore mais.

**Mediadora:** Melhorou em que sentido?

**Professor 6:** No sentido de olhar para o aluno com um olhar mais... de respeitar a individualidade do aluno sabe. Eu tive uma formação, mesmo enquanto aluno e universidade graduação, que o rendimento é a melhor forma, o rendimento em tudo, tem que ser melhor em tudo. Eu vejo a Educação Física hoje com um outro olhar que respeita mesmo. Tem a menina que fica lá mais paradinha, mas ela também dá a contribuição dela, tem o menino mais elétrico, mas ele também sabe.

**Professor 7:** Eu acho até o respeito perante os outros profissionais também melhorou.

**Mediadora:** Como assim?

**Professor 6:** Em relação a outras disciplinas.

**Professor 7:** Na verdade assim, ah! A Educação Física eles vão lá se divertir, é um horário de lazer, eu acho que isso mudou também. Os outros profissionais que não são da área de Educação Física conseguem enxergar, claro que não exatamente aquilo que a gente enxerga porque eles não são da área, mas eles conseguem ver a importância da Educação Física. Uma outra visão e respeitar sabe.

**Professor 6:** Na verdade esse relato que ela tá falando, acho que é muito particular de nossa realidade também. Eu acredito também que tem lugares que de repente os profissionais não sejam tão respeitados. Eu acho que muito disso depende da nossa postura como profissional. Pra gente ser respeitado a gente tem que mostrar a que veio, quais são os nossos objetivos com os alunos. E ai não é uma coisa fácil, é trabalho de formiguinha, aos poucos é que as pessoas vão respeitar o nosso espaço. Então, também aquele discurso que ai o professor de Educação Física é tudo, quando a gente escuta falar, só joga bola. Eu acho que nós somos culpados também por sermos tachados dessa forma.

**Professor 7:** Na verdade a gente está muito exposto.

**Professor 6:** Mas a gente tem a nossa parcela de culpa, mas eu acho que aos pouquinhos e como o professor falou a gente já avançou bastante. Particularmente, aonde a gente trabalha a gente não tem problema, tem respeito. A gente percebe que as pessoas olham para Educação Física e não é só ai leva essa molecada para quadra, tô livre, não, não tem esse olhar, não tem mais, vai diminuindo a cada ano, conquistando nosso espaço devagarzinho.

**Mediadora:** Bom, vocês falaram que mudou esse olhar da Educação Física, principalmente dos colegas da área e de outras disciplinas. Essa mudança de olhar é em relação a que? E aqui não estou perguntando da prática de vocês, mas o que vocês observam que indicam a mudança dessa visão?

**Professor 7:** Eu acho que os professores percebem que não é a prática pela prática. Quando por exemplo eles me veem pedindo folha de sulfite que eu vou fazer alguns questionamentos ai já desperta: por que será? Daí é obvio que depois eles veem que os alunos, porque depois a gente pega os alunos, percebem que é feito um outro tipo de trabalho de questionamentos. Pode ser que não vejam o trabalho inteiro, mas eles percebem algumas mudanças. E as vezes pelo fato de se colocar na JEIF, nos momentos de estudo, isso também faz com que...

**Professor 6:** Alguns projetos que tem na escola que tem haver com a Educação Física e que mostram o retorno. Mas eu não sei também se, essa pergunta é meio complicada. Não sei se eles respeitam mais por causa disso.

**Professor 7:** Você não sabe se é pela disciplina ou se é por você mesmo.

**Professor 6:** Eu na verdade gostaria de ser, eu gostaria que as outras disciplinas respeitassem a Educação Física por entender que ela é um outro tipo de linguagem que o aluno tem a possibilidade de se expressar. Eu gostaria de ser respeitada como professora de Educação Física por isso, mas não enxergo que a escola tem essa consciência ainda. Eu acho que respeita por alguns trabalhos que a gente faz, percebe que a gente faz questionamentos com os alunos né, mas não se elas tem essa consciência.

**Professor 7:** Eu também não sei se eles deveriam ter essa consciência... Eu também não consigo mais respeitar do jeito que eu respeitava as outras disciplinas. Eu acho que a matemática tem um monte de coisas que não servem para nada. Teve coisa que eu aprendi que só serviu para aquela prova e nunca vi mais na vida. Eu acho que também tem que ser repensado. Eu acho que a Educação Física está a frente de muitas disciplinas, que está pensando mais que outras, não sei.

**Mediadora:** Pensando em qual sentido?

**Professor 7:** Pensando mesmo o que está fazendo, o que vem fazendo em todos esses tempos, de voltar, porque você pensa o futuro repensando o passado, de ir analisando, transformando, não sei. A matemática está aí com as mesmas coisas que eu tinha na quinta série e continua dando agora. A Educação Física não, o que a gente teve não é o de agora.

**Professor 6:** Nesse olhar, a nossa disciplina é uma das que mais...

**Professor 7:** Acho que artes também. Se você pensar que as vezes a gente só, como chama,

**Professor 6:** Eu queria falar um negócio sobre aquilo das outras disciplinas respeitarem. Uma coisa que eu também vejo, que ao utilizar outros materiais que não sejam só da prática as outras disciplinas olham com mais respeito, eu acho que o trabalho interdisciplinar também. Quando tem o trabalho interdisciplinar eu acho que outras disciplinas acabam vendo a importância que tem na Educação Física. Eu acho que eles enxergam, é uma coisa que fazem eles enxergarem que podemos contribuir também para a formação. Acho que o trabalho interdisciplinar deixa bem a mostra dentro da escola a parcela de contribuição da Educação Física.

**Mediadora:** Em que sentido é esse trabalho interdisciplinar? O que você destacaria?

**Professor 6:** Contribuições?

**Mediadora:** O que a Educação Física contribui em um trabalho interdisciplinar? Como é sua inserção?

**Professor 7:** Depende, por exemplo, a Professor 6 trabalhou com arremesso de peso, os alunos foram para a sala de informática, fizeram gráficos junto com o professor de matemática, eles foram juntos, para ver quem arremessou mais, o professor fez uma média.

**Professor 6:** Eu acho que dá mais significado para a aprendizagem do aluno, a gente percebe isso lá na escola. É que é assim, tem toda uma questão que não é 100% de trabalho coletivo em todas as escolas, a gente sabe de todas as dificuldades. Mas, eu percebo que quando tem um trabalho interdisciplinar, a gente percebe no aluno que parece que tem mais significado aquilo para ele.

**Professor 7:** Na verdade nós estamos longe do ideal. A educação precisa de uma reforma drástica, mudar tudo, a gente só trabalhar com projetos, parar com isso de tantas aulas semanais. Quando você vai trabalhar com um projeto, quando vai trabalhar

com Consciência Negra, não é só na semana da Consciência Negra, a gente já vai trabalhando com algumas coisas, vai discutindo desde o começo do ano, eu acho que é mais significativo para o aluno. Eu acho que mais disciplinas conseguem contribuir do que cada um entrar lá na sua sala e dá o seu conteúdo. Então, eu acho que deveria, não sei, quebrar tudo (risos).

**Professor 6:** É trabalhar mais com projetos.

**Professor 7:** Ai que eu acho que a gente se encaixa e dá mais significado para o aluno.

**Mediadora:** Vocês comentaram sobre o trabalho de Consciência Negra, você vê como importante fazer esse trabalho desde o começo do ano...

**Professor 6:** Ao longo do ano. Não adianta chegar em uma semana e discutir, no dia 20 de novembro vamos parar essa semana e iniciar a discussão.

**Professor 7:** Eu acho que a gente tem que pensar menos coisas na escola e mais aprofundado. Porque se não você fica assim: essa semana eu dou isso, na outra aquilo e aquilo.

**Professor 6:** Mais qualidade.

**Professor 7:** Exatamente. Porque você vai discutir lá um tema com os alunos, nós vamos entrar em um acordo em reunião, sendo que cada professor fosse falando o que a sua área pudesse contribuir e se você for fazer o trabalho bem feito, um semestre já foi embora. Mas, a gente tem aquela coisa de tem que dar isso, agora isso, não dá gente. Tem que ter um reestruturação, reforma, sei lá o que. Outro dia estava vendo uma pesquisa, ai esqueci de qual país é, eu sei que o Brasil trabalha com o conteúdo de matemática cinco vezes mais que aquele país, e a gente não tem que fazer isso, porque ai não tem uma coisa e nem outra.

**Professor 6:** É igual na organização do planejamento lá no início do ano. Não adianta você colocar um monte de coisa sendo que se for para passar por passar, a gente coloca futebol, handebol, basquete, ginástica e tal e tal não né. Tem que enxugar ao máximo, eu também concordo com ela. É menos e mais qualidade, discutir mais aquele conteúdo, aprofundar mais.

**Mediadora:** Você comentou da duração...

**Professor 7:** Não tem como prever tudo. No decorrer do processo várias coisas acontecem.

**Mediadora:** Tem um momento durante o trabalho que o professor deparou com opiniões diferentes entre os alunos e situações de conflito. Em relação a noção de que

todo mundo pode jogar futebol, houve alunos que discordaram. Também aponta aqui um momento em que houve conflitos em relação as habilidades dos alunos em que alguns queriam escolher apenas os melhores participantes dos seus times, na página 3. Vamos conferir, no terceiro parágrafo. No meio do parágrafo. "Houve muita brincadeira e opiniões diversas. Após a leitura do texto, alguns alunos manifestaram-se a respeito do fato. A maioria colocou-se criticamente em relação à sua gênese e uma aluna chegou a compará-la com o apartheid. Muitos não sabiam do que se tratava o comentário e o professor pediu à aluna que explicasse para o restante da classe. Após essa opinião, outros disseram que era mais uma forma de esconder o preconceito social em relação aos pobres ou às mulheres. Outros alunos – que por sinal eram frequentadores do espaço – defenderam que isso era um fato isolado, pois, hoje, todos podiam jogar sozinhos. O professor perguntou quanto eles pagavam para jogar, e se isso era possível para todos, e quantas mulheres conheciam que jogavam com eles e como eles. O debate “ferveu”, evidenciando pensamentos sociais diferentes entre os alunos. Mais para frente na página seguinte ele vem colocar, no terceiro parágrafo. Como já era previsto, ao longo das vivências, outros problemas ocorreram, tais como: o menosprezo por quem não jogava de acordo com as expectativas de alguns e a valorização exacerbada de quem o fazia, a formação de equipes desequilibradas, entre outros. Esses aspectos abriram possibilidades para o professor proporcionar outras investigações a fim de ajudar os alunos a entender e resolver essas questões." A partir daí o professor foi conduzindo certas atividades para tratar esses assuntos. Qual a opinião de vocês em relação a essa postura do professor? Por que será que o professor se atentou a esses fatos?

**Professor 6:** Esses fatos que eles relatam?

**Mediadora:** Isso. O que vocês destacam? O que pensam sobre a postura do professor? Qual o sentido de trabalhar essas questões?

**Professor 7:** Eu não sei o porquê, mas eu acho uma postura extremamente correta, porque é você respeitar a opinião do outro e ser respeitado. As pessoas têm o direito de colocar o que pensam, se um acha de um jeito o outro acha de outro não tem problema nenhum, mas respeitando. E, assim, não é só quem tem mais habilidade que pode jogar ou não, todos, aquela aula é de todos, então, todos devem participar, eu estou em um espaço que não é só meu, não sou eu quem decido. Então, eu tenho que saber que aquele é um espaço coletivo e que no coletivo entram diversas habilidades, pessoas com pensamentos diferentes, habilidades diferentes e eu tenho que respeitar, isso é para a vida, não é só aquele momento. Se o professor começa a conversar sobre esses

conflitos, o aluno vai perceber que isso lá fora também vai acontecer, entendeu. O respeito tem que se dar em qualquer momento de nossa vida, em qualquer espaço que a gente esteja, eu acho de extrema importância. Não sei se são temas transversais, retos, não importa (risos), eu acho que tem que ser trabalhado.

**Professor 6:** E mesmo porque nesse relato como ele coloca que os alunos ficaram falando, que o debate ferveu aqui fica claro, enquanto ele dividiu em grupo e tal, mas na hora que colocou para discutir ficou claro que o que ele pensou lá no início do consumo, preconceito social e gênero tava gritando lá na sala. Só estava esperando o momento de alguém acender lá e começar a borbulhar as discussões. Eu acho que aqui ele teve a prova, nossa o meu trabalho fui pelo caminho certo porque tocou bem no ponto que ele queria discutir com os alunos né. Esse momento de discussão eu acho que é muito bom.

**Professor 7:** E ai é o momento que o aluno escuta o outro e faz ele se transformar, mudar o olhar. A gente mudou o que a gente pensava de Educação Física para cá, mas você não muda sozinho, você muda com o outro, nessa interação.

**Mediadora:** Então, para vocês é importante ter esse embate, ter esses momentos, por quê?

**Professor 6:** É ai que eles crescem.

**Professor 7:** A gente tem que ter a sabedoria para lidar com isso.

**Professor 6:** E o professor para lidar com essa situação, gente, essa frase aqui que ferveu, eu já fico imaginando a quinta bombando, levanta a mão: não professora, não. E o professor conduzir, não é uma coisa fácil, mas é necessário porque nesse momento, nessa troca de ouvir o outro, de respeitar o posicionamento do outro e por mais que eles escutam e não queiram abaixar a cabeça para a ideia do outro, depois aquilo lá que ele falou sobre aquilo, será que mulher não pode mesmo, vai fazer ele refletir. É muito importante, eu acho.

**Mediadora:** Passando para outra questão, em certo momento o professor traz a história da modalidade e traz o filme do Boleiros que vem tratar de um ex-jogador de futebol que conta como foi o fim da sua carreira e suas dificuldades para lidar com essa situação. Qual a opinião de vocês sobre essas atividades desenvolvidas pelo professor? Por que ele trouxe essas atividades? Qual o sentido dessas atividades?

**Professor 7:** Eu acho que é para desconstruir a imagem que os alunos têm sobre o futebol. Eles acham que é um lugar de ganhar dinheiro, que eu vou ser jogador e vou ganhar dinheiro. Eles não param para pensar que para sair um jogador, cinco mil

ficaram para trás. Então, eu acho que é para desconstruir essa imagem e quando por exemplo, por que a vida de jogador também não é fácil assim, ele tem que se alimentar de uma forma correta, tem que abrir mão de várias coisas e no final da carreira, como pode acontecer com outros também, ele entra em conflito. Na vida da gente a gente vai entrando em conflito, por isso mesmo a gente tem que pensar o que a gente faz. O que a gente deixou de legado aí né ou o que cada jogador, eu fui lá joguei, mas será que alguém vai lembrar de mim daqui um tempo do que eu fiz, pelos exemplos que eu deixei né ou será que eu só ganhei dinheiro, torrei tudo, fiz festa e não respeitei os vizinhos como a gente vê milhares, sei lá.

**Professor 6:** Eu acho que foi super importante, pensando no trajeto aqui do professor e com esse foco, eu acho que ele levou para isso, desconstruir essa coisa que o futebol, o esporte de rendimento do futebol é só glória, tem toda uma história aí.

**Professor 7:** As dores isso também eles não olham.

**Professor 6:** Não, é só a parte financeira.

**Professor 7:** A mídia faz muito isso, é o que a mídia passa. Ela só passa o time importante o aluno só vê aquilo.

**Mediadora:** O professor do relato optou por trazer a história da modalidade, qual o sentido de trazer isso? Por que será que ele optou por isso?

**Professor 7:** Eu acho que precisa trazer para os alunos perceberem as transformações que são feitas, as transformações que acontecem ou por um motivo ou por outro. A gente tem no voleibol que mudou o uniforme para chamar mais atenção e ter mais audiência ou o tempo de jogo no tênis para mudar pra passar um jogo de cinco, três horas só se for em canal fechado, porque que no voleibol acabaram com a vantagem. Então, quando você traz a história você vai percebendo as transformações que são feitas e a partir daí questionar o porquê que mudou isso, porque que mudou aquilo. Não sei se a gente consegue achar resposta para tudo.

**Professor 6:** Eu acho que é importante. Não aquela coisa maçante pensando que o nosso foco é outro, mas é importante.

**Professor 7:** Mas eu acho que é importante para os alunos entenderem em que momento e como surgiu aquela prática. O por que surgiu, os conflitos que tiveram, por que todo esporte...

**Professor 7:** Quais as necessidades da época.

**Professor 6:** Que fizeram que o esporte surgisse, por que que ele foi mudando ao longo do tempo, por que as necessidades foram mudando e foi se adaptando. Eu acho

que aqui no futebol é fantástico porque foi mostrando claramente que ele foi atingindo até hoje o consumo, porque que na tv só passa futebol, não passa outros esportes, você abre um caderno de esportes então. Super importante.

**Mediadora:** Durante o trabalho o professor foi buscando registrar o projeto de diversas maneiras, o caderno de Educação Física, cartazes que ele pediu para os alunos criarem, um livro com as regras, um gibi. O que vocês destacam nesse processo? Por que vocês acham que o professor buscou registrar? Qual o sentido de realizar esse registro?

**Professor 6:** Eu acho que o registro é importante e até mesmo aqui na questão que ele fez de bolarem um livrinho lá das regras é de além de trazer significado para o aluno valorizar aquilo que o aluno faz. Na prática, é valorizar o trabalho do aluno porque eu acho que quando você proporciona isso para os alunos deles fazerem o registro, de você apontar algumas coisas eu acho que a gente valoriza, ele se sente valorizado porque ele participou da construção daquilo.

**Professor 7:** E para saber também se atingiu ou não o objetivos que ele elencou no início da atividade.

**Professor 6:** Uma forma de avaliação.

**Mediadora:** Você falou de avaliação, gostaria que você comentasse um pouco mais? como vocês pensam a avaliação na Educação Física?

**Professor 6:** Eu acho que é o ponto mais difícil da Educação Física. Eu acho que é o que a gente mais tem estudado e tem mais questionamento...

... Silêncio...

**Mediadora:** Vamos olhar para o relato, que tipo de avaliação está implícito no trabalho do professor? Que concepção? Vocês concordam, o por quê?

**Professor 7:** É uma avaliação formativa porque está durante o processo, ele está a todo momento avaliando o trabalho dele e o que os alunos trazem. O gibi só foi uma finalização que também é um elemento para ele perceber se seu objetivo foi atingido ou não. Mas, não é só aquilo, teve todo um processo, durante todo o processo ele avaliou. Tanto é que ele pegou as respostas dos alunos, as opiniões dos alunos para formular outras coisas. Então, ele tá pensando a todo momento. É que a gente tem a dificuldade de registrar .... Eu acho isso uma loucura se a gente for parar para pensar.

**Professor 6:** Eu acrescentaria assim nessa coisa da avaliação. Eu penso que a partir do momento que você propõe, você partiu de um questionamento, é necessário trabalhar a questão de gênero, você discute com os alunos. Quando você chega no final

que até ele coloca aqui que eles redigiram um livro de regras e tudo, eu acho que a avaliação na nossa disciplina é assim, você pega uma modalidade que já tava lá com seus padrões tudo, é como se, eu não tô sabendo usar a palavra, é como se ele desmontasse todo esse conteúdo pra fazer com que o aluno ao final desse projeto todo que ele teve, tivesse um outro olhar sobre aquela prática. Eu não sei se a gente ainda sabe mensurar até que ponto o meu aluno já tem um outro olhar sobre essa prática, porque as vezes não necessariamente por que ele fez, isso é uma dúvida que eu tenho diária, é difícil.

**Professor 7:** Eu acho que a gente nunca vai saber.

**Professor 6:** Porque o professor é muito assim, eu quero ver hoje, se o aluno aprendeu hoje. Mas, eu não consigo enxergar, eu estou dando elementos para ele, ele tinha uma visão do futebol soçaito, aí eu fui trazendo outras coisas para ele questionar e no final a minha ideia é que ele questione aquilo lá que inicialmente ele tinha de ideia. Mas até que ponto, será que o menino vai deixar de ser machista: é menina não pode jogar. Isso é difícil. Mas, a partir do momento que ele já levanta as questões e faz todo esse questionamento com os alunos, ele já deu um passo para que no futuro, eu não sei, depois ao longo da vida desse aluno. É difícil avaliação, complicado.

**Mediadora:** Tem mais algum ponto que vocês gostariam de destacar? As vezes algum ponto do relato que vocês queiram falar.

**Professor 7:** Eu acho essa proposta maravilhosa. Mas, eu acho que seguir ela cem por cento é difícil porque quando você discute com uma sala, tem alguns questionamentos e eles levantam algumas coisas, aquilo você analisa e propõe outras, só que você não tem uma sala só. As vezes na outra sala eles levantaram outras coisas, então aqui eu vou por esse caminho, ali vou por esse, eu acho difícil, a gente tem que ser muito organizada pra conseguir dar conta porque são seis aulas por dia, a gente fala aqui qual foi a questão.

**Professor 6:** Nessa turma qual é o caminho, na outra turma qual é o caminho.

**Professor 7:** É melhor assim eu vou dar basquete e passo com todas as séries, é muito mais fácil eu acho dar aula do que agora você ouvir todo mundo porque as vezes o passo que você dá lá na sétima A não vai ser o passo que você vai dar na sétima B, eu acho que esse é o maior entrave do projeto, dessa proposta.

**Mediadora:** O que você destaca sobre os encaminhamentos da proposta?

**Professor 7:** A gente vai adaptando eu acho, como eu posso dizer... ir levando o aluno a ... a gente acaba muitas vezes induzindo. Feio isso né.

**Professor 6:** Mas é, a gente pega muitas vezes informação que os alunos nos trazem, mas ai como a gente tem seis aulas, dez salas, cinco, oito sétimas eu vou induzindo-os para que eu trabalhe o mesmo.

**Professor 7:** Para facilitar nosso trabalho, se não a gente enlouquece. Tem sala que não contribui tanto assim, acho que é até uma forma de você trocar entre as salas entendeu. Mas, ai foi você que trouxe de outra, acho que é induzindo a palavra. É feio, mas é isso.

**Mediadora:** Mas induzindo a partir do que? Daquilo que você traz ou a partir de...

**Professor 7:** A partir de uma sala ou outra, ouvindo os alunos.

**Professor 6:** Não é aquilo que trazemos do que nós achamos.

**Professor 7:** Mas, se você for levar a proposta ao pé da letra cada um vai por um caminho porque uma classe é diferente da outra, eu acho que é muito difícil isso.

**Professor 6:** Mas eu ainda acho muito melhor a proposta da prefeitura do que a do estado.

**Professor 7:** Com toda a certeza. Não tem dúvida.

**Professor 6:** Eu acho que dá muito mais liberdade pra trabalhar.

**Professor 7:** Faz você refletir mais. Eu acho que isso que falta no mundo.

**Professor 6:** Respeita mais a individualidade dos alunos, nos traz coisas que eu acho muito melhor.

**Professor 7:** Eu acho que esse negócio de buscar o passado, eu acho isso interessantíssimo, eles analisarem, você vai dar pipa, de quando veio, eu acho importantíssimo porque mudou, porque poucas crianças tinham e agora não têm, porque que eles brincavam com o jornal e agora não brincam mais com o jornal, custa tão baratinho. Eu acho isso muito interessante.

**Mediadora:** Você comentou da proposta do estado e falou que a prefeitura tem mais liberdade com relação. Em que sentido? Para o professor, para o aluno?

**Professor 6:** Para os dois. Eu vejo a proposta do estado mais fechada, atende parece que atende um aluno padronizado. Da prefeitura eu vejo assim, lá eu tenho diversos alunos o que tem habilidade motora o outro que não tem e tal, ela contempla todo mundo. Eu vejo a proposta da prefeitura assim. Ela contempla mais.

**Mediadora:** Ela contempla mais por ....

**Professor 6:** Pelo respeitar as diferenças entre os alunos, por trazer, eu posso trazer coisas, posso não, devo trazer coisas que eles conhecem, coisas que são próximas a eles, eu não vejo isso na proposta do estado, é handebol, futebol, atletismo, basquete.

**Professor 7:** Está valorizando o que eles já sabem.

**Professor 6:** Eu não sou obrigada pela prefeitura, não que o estado também seja porque a gente acaba mudando, ninguém é obrigado a nada, mas dentro da proposta do estado por exemplo eu tenho lá os quatro esportes, por bimestre. Dentro da proposta da prefeitura eu vejo o que está na realidade, onde nós estamos. Sei lá o basquete, o handebol eu não sou obrigada a trabalhar isso aí.

**Professor 7:** Quando você pega aquele caderno de orientações e fala e agora? (risos) Você fica enloquecida.

**Professor 6:** Você fala o que que eu vou pegar! Mas, na nossa prática no dia a dia é mais fácil ter essa liberdade e pro aluno também. Eu acho que a gente acaba proporcionando para os alunos mais coisas, eles vivenciam mais experiências.

**Mediadora:** O que deixa enloquecida nessa proposta, por quê?

**Professor 6:** (risos) Quando a gente vai fazer o planejamento, qual objetivo agora?

**Professor 7:** Aquilo lá é só para saber que tem um leque de coisas, tem diversos caminhos que você pode seguir, você não precisa passar por todos eles até por que não vai dá.

**Mediadora:** Queria agradecer muito a participação de vocês.

**Professor 6:** Nós que agradecemos. Eu acho que a gente quando conversa diminui as nossa angústias um pouco porque eu compartilho e a minha angústia não é só minha, é do outro também.

### **Entrevista - Professor 8**

**Mediadora:** Logo no começo do trabalho o professor relata que olhou para certos elementos para escolher a prática corporal. Ele aponta que olhou para o projeto pedagógico e para o mapeamento do entorno, assim, observou certos campos de futebol, de areia, grama sintética, que os alunos frequentavam esses espaços dentre outros e a partir daí escolheu o futebol soçaite. Gostaria de saber a sua opinião sobre esses elementos. Se concorda ou discorda e o porquê. O que você destaca?

**Professor 8:** Eu acredito que seja importante na medida que esse mapeamento acaba de certa maneira aproximando o aluno, da realidade onde ele vive e a escola. Então, eu acho que essa ligação é importante porque me parece que quando essa conversa não existe entre a comunidade e a escola a prática fica sem significado para o aluno, fica uma coisa muito distante onde se discute uma coisa na escola e no dia a dia dele, onde ele vive fora da escola essa conversa não cria espaço de discussão, onde ele possa vivenciar, praticar e fazer. Então, esse mapeamento pra mim é importante nesse sentido de você conseguir associar a prática pedagógica com a prática do aluno no seu dia a dia, a sua vivência no dia a dia.

**Mediadora:** Então, o mapeamento seria o que? Justamente fazer essa ligação entre o aluno e a escola?

**Professor 8:** É a ideia do mapeamento é essa, você tentar de certa maneira trazer o aluno, onde o aluno vive, aonde ele frequenta, o que ele faz para você trazer para escola e discutir isso, para ganhar um significado daquilo que ele tá fazendo, o aluno. Então, o mapeamento na minha forma de entender é esse, você tentar de certa maneira olhar o ambiente social onde ele está inserido e discutir esse ambiente. Conhecer, discutir o ambiente que ele está. O PP também está associado a essa questão da comunidade escolar porque de certa forma o PP é o alicerce da escola, então, o que tá no PP é de certa maneira o que a escola entende o que é importante para aquele contexto, onde considera não só a escola e os alunos, mas toda a comunidade escolar, então, a família, o entorno, tudo que está envolvido dentro da escola. Então, acaba de certa forma atrelado a comunidade escolar, o que está inserido e a um mapeamento inicial que você faz.

**Mediadora:** Vamos para a próxima pergunta. No início do relato, os professores daquela escola apontam a importância de trabalhar certos aspectos, problemáticas relacionados ao consumo, classe social e gênero. O professor de Educação Física para atender essas problemáticas escolheu o futebol soçaito. Quais outras manifestações ele poderia eleger ou não para trabalhar essas problemáticas?

**Professor 8:** Eu acho que tendo como referência a comunidade escolar, o mapeamento que ele fez inicial, eu vou te dar possibilidades, se de repente na comunidade tivesse uma atividade com lutas, com danças por exemplo, poderia ser uma forma de discutir essas problemáticas.

**Mediadora:** Você falou que a partir do mapeamento poderia escolher as lutas, as danças, mas para escolher a luta, a dança teria algum critério para a escolha dessas práticas?

**Professor 8:** O que me faria escolher tal manifestação e não a outra eu acho que a vivência dos alunos, eu consideraria o que eles conhecem sobre cada uma e o que eles praticam ou que a maioria faz ou conhece. Então, eu tentaria ir para esse caminho, o que existe e o que eles fazem a partir daquilo que existe ou até não fazem.

**Mediadora:** Como assim?

**Professor 8:** Vamos pensar no exemplo que eu dei da luta, se tivesse lá uma manifestação de luta e uma de dança, eu poderia propor para eles, fazer uma pergunta: quem conhecia aquele espaço próximo a escola e quem faz, faria ou que está fazendo uma aula de dança ou de luta enfim. Ai a partir dessa resposta eu poderia optar por uma ou por outra. Então, dentro do conhecimento que eles tem sobre aquela manifestação que faz parte da comunidade dele, afinal tem espaço para fazer aulas de dança e lutas eu escolheria uma ou outra.

**Mediadora:** Para você em relação a dança, por exemplo, tem alguma restrição em trabalhar algum estilo de dança ou algo nesse sentido?

**Professor 8:** Restrição não, tudo que faz parte da cultura e consequentemente dos alunos que é seu foco eu acho que tem que ser trabalhado. A gente não pode negar nenhuma cultura, então não tem restrição a estilos de música, a tipos de luta, enfim, acho que tudo que os alunos trazem como manifestação da cultura tem que ser trabalhado e discutido, independente de nossas opiniões ou gostos ou preferências.

**Mediadora:** Vamos para a próxima pergunta. Tem um certo momento que o professor apresenta a temática e logo após ele dividiu a turma em grupos e ele pediu para que cada grupo criasse formas de organizar aquela prática corporal, um grupo iria vivenciar o futebol e os outros grupos iriam observar aquela proposta de prática a partir de alguns pontos que o professor colocou. Está na página 2, segundo parágrafo. No encontro seguinte, perguntou qual grupo havia elaborado o jogo. Dois grupos apresentaram-se. Definido um grupo por meio de um rápido sorteio, os alunos explicaram sua proposta de jogo, abriram espaço para questionamentos e conduziram toda a atividade com a ajuda do professor. Antes da atividade prática, o professor solicitou uma tarefa diferenciada para cada grupo, a saber: grupo 1) analisar a proposta apresentada perante critério, como distribuição das equipes, adequação do tempo de jogo, organização do material, explicação; grupo 2) comparar semelhanças e diferenças

entre as regras propostas e as regras do soçaite e analisar vantagens e desvantagens; grupo 3) organização coletiva de cada equipe; grupo 4) cumprimento das regras por parte dos jogadores e forma de resolver dúvidas (na proposta daquele grupo não havia arbitragem); grupo 5) dificuldades gerais de compreensão do jogo ou da sua execução. A distribuição das equipes não seguiu a organização do primeiro encontro dos grupos. Eu gostaria de saber o que você pensa sobre essa atividade adotada pelo professor. O que o professor pretende com uma atividade como essa?

**Professor 8:** Eu entendo que pretende com essa atividade que os alunos sejam produtores também. Não apenas reprodutores daquela prática, ele poderia ter pego os alunos, trazido uma certa maneira de jogar o futebol soçaite, colocado em certo espaço e jogar assim e ponto e acabou. Então, eu percebi que estimulou os alunos para que eles tentassem, procurassem, produzissem a sua manifestação, da maneira que eles entendam, da maneira que eles acham que é melhor para aquele grupo, que necessariamente nessa sala foi de um jeito e em outra sala poderia ser de outro, então, ele tentou respeitar a identidade daquele grupo e permitiu que ele pudessem produzir aquela manifestação da maneira que eles achassem que fosse a mais certa para eles, dando papéis diferentes, isso é uma coisa que acho interessante. Você possibilita para os alunos tentarem pensar por diversas óticas, então, uns tentam produzir uma prática outros tentam analisar aquela prática, outros tentam repensar aquela prática, quer dizer então, é onde você consegue trazer esse olhar pro aluno estimular essa diversidade de papéis ele consegue enxergar aquela manifestação por diversas óticas. Logo, a compreensão sobre ela também vai ser diferente porque ele pode na prática ter uma experiência, aí quando ele vai analisar uma prática do colega possivelmente ele vai ter uma outra ideia da prática e quando ele tenta repensar a prática já teve a experiência prática observou o colega fazer, então, vamos tentar fazer de uma forma que fique bom para os dois, no momento que eu fiz quando eu observei. Então, você tenta trazer essa forma de conduzir a prática eu penso que é interessante, você não limita a uma forma de ver, a um olhar, você amplia esse olhar. E considera a diversidade dos alunos, cada um tem uma habilidade para certa área, um certo ponto. Então, é a minha forma de entender sobre essa dinâmica do professor.

**Mediadora:** Pelo que percebi você sempre aponta para esse olhar para o aluno, para a diversidade, de trazer essa visão dele.

**Professor 8:** Sim, o foco do processo pedagógico é o aluno. A gente tem que pensar sempre no aluno. Então, o começo da prática sempre é voltado para o aluno e a

prática tem que terminar também no aluno, no ponto de vista dele, não dá para a gente fugir dele. Como ele não se limita a uma pessoa em si, mas sim ao grupo, então, a gente está trabalhando com várias pessoas, vários eles, a ideia é sempre ampliar esse olhar para tentar atender de certa maneira em algum momento quem está participando desse processo. Não posso restringir o grupo a uma pessoa, a uma forma de pensar, a uma prática, a uma ação e esquecer que ali existem pessoas que pensam diferentes, que tem práticas diferentes, que tem vivências diferentes que precisam ser naquele momento contempladas de alguma maneira. Então, por isso o olhar vai sempre direcionado ao aluno e ao aluno diverso, que está no contexto que é a diversidade.

**Mediadora:** E nisso qual é o papel do professor?

**Professor 8:** Então, eu acho que possibilitar essa vivência da manifestação corporal de uma maneira que tente partir da prática, vivência do aluno, respeitando a diversidade cultural que está ali presente e de certa forma que eles possam compreender aquela prática, discutir sobre essa prática, ampliar o olhar sobre ela porque muitas vezes eles acabam tendo um olhar restrito com preconceitos sobre aquela prática, prática que muitas vezes eles fazem. Então, quando a gente possibilita essa vivência, essa discussão, acho que esse é o nosso papel. Sempre tentar provocar neles a reflexão, sempre a partir do que eles conhecem, do que eles pensam.

**Mediadora:** Vamos para uma pergunta seguinte. Falando de forma geral do trabalho do professor, ele relata que trabalhou com a pesquisa, que realizou entrevistas com os praticantes do futebol, trouxe vídeos. Então, sobre essas atividades que o professor conduziu elas são condizentes com o papel da Educação Física? Tem relação com a Educação Física escolar?

**Professor 8:** Para mim sim, se o nosso objetivo é discutir as manifestações culturais corporais, a discussão tem que partir de diversas possibilidades. Então, tudo que eu puder encontrar que possa me oferecer elementos para discussão é importante. Então, tudo que faz parte dessa manifestação e eu posso usar é válido seja um vídeo, um texto, um debate, uma aula prática, tudo que possa oferecer elementos para discussão porque esse é o nosso objetivo, ampliar esse olhar dos alunos, eu acho que é válido. Ao contrário do que alguns pensam, sim, esse elementos são importantes e devem fazer parte das aulas de Educação Física. Não deve se restringir apenas na parte prática, se limitar apenas na ação prática e esquecer o que pode também nos ajudar a discutir esses elementos. Então, fazem parte sim, devem fazer parte da prática do professor.

**Mediadora:** Você falou sobre a função da Educação Física, mas gostaria que você falasse um pouco mais da sua função na escola.

**Professor 8:** Então, é por isso que eu penso fazendo relação com a pergunta anterior. A Educação Física tem que discutir a prática do aluno e eu não vejo ela diferente de qualquer outra disciplina dentro da escola. Muitas vezes, quando a gente fala que ela tem que partir desse pressuposto de gerar discussão e tudo é válido quando você vai discutir, todas as relações que você vai fazer eu penso que essa é a ideia da Educação Física, por isso ela não pode se restringir a ideia apenas da prática, então, quando você traz um olhar apenas prático, tá trazendo um olhar limitado a aquilo e muitas vezes muito funcional para aquela coisa. Você está trazendo uma prática no meu entender de forma alienada e a Educação Física não pode estar alienada ao contexto escolar. Então, como sempre tem que estar preso ao PP porque ela é um componente como qualquer outro. Ela tem sua função específica e essa função específica na minha forma de ver é discutir a manifestação da cultura corporal, trazer o que os alunos conhecem, o que os alunos pensam, o que os alunos acham sobre a manifestação corporal e discutir ela. Então, na minha forma de pensar a Educação Física tem esse objetivo, discutir a manifestação corporal, como uma prática que faz parte da cultura dos alunos, do que eles fazem, do que eles vivem e tem que ser discutida, não só praticada, a prática pela prática, mas uma prática pensada, uma prática refletida, uma prática direcionada, intencional e significativa para o aluno.

**Mediadora:** Essa função que você expõe o que contribui para o aluno?

**Professor 8:** Acho que a reflexão, reflexão sobre o que ele tá fazendo, sobre a prática que ele tem porque muitas vezes a prática sem a reflexão não acaba tendo sentido. Então, quando você propõe uma reflexão sobre a prática você proporciona que esse aluno tenha, repense certos conceitos, certos preconceitos, práticas que muitas vezes ele não conhece e acaba conhecendo ou ideias que eles tinham e acabam mudando essa ideia, então possibilita conhecer essa prática, quando você conhece abre um campo enorme de possibilidades dele gostar, dele não gostar, passar a gostar, de conhecer melhor, dele repensar, putz o que eu estava fazendo eu posso fazer diferente, então, não era como pensava, as coisas podem ser diferentes. Enfim, você cria esse espaço para tentar fazer com que ele repense essa prática.

**Mediadora:** Tem um certo momento que o professor propõe para os alunos uma entrevista com os praticantes do futebol soçaite como de outras modalidades,

professores de escolhinha, mulheres praticantes, o que você destaca dessa atividade adotada pelo professor? Qual o sentido em trazer essa atividade?

**Professor 8:** Então, vai naquela questão que eu comentei, quando você aproxima a escola da realidade do aluno. Então, quando você traz para a escola um familiar do aluno ou uma entrevista que ele possa fazer com alguém que ele conheça você aproxima isso. Ele pensa: pô isso não é tão longe de mim, isso tá aqui do meu lado, eu posso ver isso, mas nunca parei para pensar sobre isso. Quando você traz essas formas de ação você além do aluno ter um significado maior quando alguém da comunidade dele fala, quando alguém que ele conhece fala, tem uma relação com esse aluno e fala você começa a perceber e você começa a analisar o que aquela comunidade, aquele contexto, qual é o discurso que gira naquele contexto porque de certa forma aquele aluno está inserido naquele contexto e também tá sendo ouvido, a aquilo que está sendo dito. Então, você abre espaço para duas formas de discussão, a primeira é dar espaço para o aluno para trazer alguém que o aluno conhece e para ter um significado maior aquela prática e você consegue a partir daquela prática mapear mais um pouquinho o que está sendo dito, qual o discurso que gira em cima daquilo, daquele contexto que também é importante para usar como elemento para a discussão.

**Mediadora:** Você aponta o discurso, qual é a relação com as aulas?

**Professor 8:** O discurso é fundamental, pelo menos na minha maneira de pensar, é o foco de qualquer ação social, cultural é o discurso. Ele que vai moldando, ele que vai construindo as relações, as identidades de certa maneira. Então, ele está presente o tempo todo e o principal muito sutilmente, as coisas vão acontecendo, vão sendo faladas e muitas vezes naturalizadas e dadas, a gente vai passando por cima, muitas vezes, e a gente não vai percebendo o que vai sendo dito. Quando a gente para, analisa o discurso, então, é ver o que as pessoas têm dito sobre as coisas a gente para e repensa muitas vezes a nossa prática, o que a gente tem feito. Então, de certa forma a nossa ação como professor partindo da prática da cultura corporal é analisar o discurso, o que as pessoas têm dito sobre aquilo. Vamos tentar conhecer, vamos ver se realmente é assim, se não é assim, então, o foco de nossa prática de certa maneira é analisar o discurso para desconstruir esse discurso que muitas vezes acaba tendo apenas um olhar, um olhar dos interesses de alguém, de algumas pessoas, a formas que elas têm de enxergar de encarar aquela realidade. Quando a gente se limita a ouvir apenas um discurso está muitas vezes trazendo um olhar restrito, muitas vezes com preconceito, com discriminação, quando a

gente para e analisa esse discurso por outras maneiras, por outras óticas a gente possibilita repensar as ações.

**Mediadora:** Teve um certo momento do trabalho que o professor deparou com opiniões diferentes entre os alunos. Desde a participação restrita de certos grupos como o público feminino, pessoas em desvantagens sócio-econômicas e também algumas situações de menosprezo, está mais para o final.

**Professor 8:** De habilidades né.

**Mediadora:** Isso, com a divisão desequilibrada entre as equipes e a partir daí o professor buscou tratar esses temas nas aulas. O que você achou da postura do professor? Por que ele se atentou a esses pontos, por que dessas questões?

**Professor 8:** Isso também está associado ao que a gente acabou de discutir, é o discurso né. Muitas vezes quando a gente não está atento a esse discurso a gente acaba passando por cima deles. Então, muitas vezes para alguns professores é normal a gente ter as aulas e alguns ter mais habilidades que os outros e isso ficar por isso mesmo. Então, as vezes a gente vê nas aulas uns criticarem os outros porque tem uma habilidade menor que o outro, então, acabam sendo naturalizados essas relações que quando a gente para analisar existe um discurso e uma relação de poder e que ela tem algo por trás, ela não é ingênua. Então, quando o professor para se atenta a esses discursos que estão circulando nas aulas e tenta buscar elementos aqui no caso ele usou um vídeo, um filme para tentar entender faz com que o aluno repense sobre o que ele está fazendo, como que é construída, por que que é assim, será que de repente aquele aluno que é de uma maneira por quê? o que que levou ele ser assim? A ter menos habilidade a ter mais habilidade, como que ele se construiu para chegar aonde ele chegou. Então, você analisa esse discurso, você tem de certa maneira tem que criar elementos para tentar compreender, para que os alunos também entendam essa relação e é por isso que é muito importante essa ação que o professor fez e muitas vezes na Educação Física é normal, é comum, acontecem essas coisas mesmo, mas muitas vezes a gente acaba passando despercebidos sem pensar em como as coisas estão acontecendo. Quando ele para, pensa sobre isso e cria ações para discutir eu acho que esse é o caminho, quando a gente tenta propor ideias para discutir o que eles pensam sobre a prática, o que eles acham, o que está acontecendo na prática. Então, eu acho que é super válido o que o professor fez, é importante, é essencial para desconstruir esses discursos.

**Mediadora:** Você apontou o fato de desconstruir o discurso, então, isso também faz parte da Educação Física, trazer esses outros olhares, esses outros discursos.

**Professor 8:** Porque quanto mais elementos você consegue trazer para a discussão mais rico fica a sua prática. Então, quanto mais ações você conseguir possibilitar para aquela prática mais rico fica o seu objetivo porque você consegue ampliar muito o olhar do aluno, você consegue discutir por vários olhares. Então, eu acho que uma das alternativas do professor é essa, é possibilitar a diversidade de ações, dentro de uma ação diversos papéis, sempre tentar de certa maneira em algum momento possibilitar que um e outro tenha o seu espaço e tente de alguma maneira repensar e desconstruir os discursos que acabam girando e fixando nas relações e se a gente não discute, não pensa as coisas continuam como estão.

**Mediadora:** A próxima pergunta está relacionada quando o professor traz a história da modalidade e traz o filme do Boleiros sobre um ex-jogador. Gostaria que você comentasse o porquê dessa atividade, o sentido dela. O que os alunos aprendem com isso?

**Professor 8:** Quando ele traz a história da modalidade, eu acho importante essa ação porque você começa a repensar essa modalidade, porque muitas vezes as manifestações são construídas a partir de um contexto, de um objetivo e ao longo do tempo ela vai se modificando. Então, é legal porque elas começam a perceber que eles também são agentes de mudança tanto é que na prática que eles fazem na escola eles alteram aquela prática a da cultura, do que eles entendem como sendo importante para aquele contexto, proporcionar que o aluno pense como agente de mudança porque a cultura ela é uma coisa que vai se modificando e a gente faz a cultura o que gente entende sobre ela, o que acha que é importante né. Quando ele possibilita essa análise histórica, ele dá espaço para essa reflexão que ela começou de um jeito, começou com um propósito, com algumas pessoas e com o tempo ela foi se modificando e chegou até como ela está hoje. Como ela está hoje cada grupo tem uma ideia sobre ela e cabe a nós como grupo pensar sobre a prática e fazer dessa prática a nossa prática, até que no finalzinho eles começam a pensar em uma regra para eles. É essa a ideia, você construir, pensar essa prática e construir pensando no grupo e provavelmente cada sala criou sua regra porque cada um vai ter a sua necessidade, sua forma de pensar, enfim, então é como falei no começo, é a gente pensar o aluno como produtor de cultura, não só como reprodutores, eles podem produzir essa cultura, agentes de produção de cultura.

**Mediadora:** Você destacou que cada sala provavelmente criou as suas próprias regras, pensando no começo do ano como é o desenvolvimento, o desenrolar das aulas?

**Professor 8:** Eu acho que você tem uma problematização inicial, mas eu acho que as coisas acontecem muito aula a aula porque cada contexto, cada indivíduo que está lá, cada aluno seu acaba tendo uma ideia, uma representação diferente daquela prática e acaba promovendo discussões e debates que acabam mudando o sentido do caminho que você planejou. Então, isso muda de sala para sala, então, eu acho que a gente acaba tendo uma ideia inicial, uma proposta inicial que muitas vezes elas vão se construindo individualmente com cada grupo, porque necessidades são diferentes, então a gente acaba tendo que de certa maneira buscar o que eles precisam, o que está sendo pedido naquele contexto.

**Mediadora:** Esse aula a aula tem alguma delimitação de tempo?

**Professor 8:** Não penso em um tempo, vai começar tal dia e vai acabar tal dia eu acho que as coisas vão acontecendo conforme a necessidade do aluno, isso também em relação ao que está sendo discutido, o conteúdo como ao tempo. Então, muitas vezes aquele conteúdo discutido para alguma sala se passa mais rápido ou é incompreendido ou eles já se satisfizeram com aquilo e para alguns grupos não, já necessita um pouco mais discussão, de repente é um assunto um pouco mais polêmico que gera um debate maior, que de repente até merece uma aula prática, uma ação específica para aquela discussão e de repente em outra sala foi mais rápido, mais tranquilo e isso vai prolongar aquele projeto naquela sala. Então, tanto em relação ao conteúdo e ao tempo a gente não consegue prever muito o que vai acontecer.

**Mediadora:** Passando para a próxima pergunta, o professor durante o trabalho dele aponta vários registros que ele foi desenvolvendo com os alunos. Ele coloca que tinha o caderno de Educação Física, construíram cartazes, livro de regras, gibi, o que você destaca nesse processo? Por que o professor procurou registrar esse processo? Qual o sentido de procurar registrar?

**Professor 8:** Eu acho que ele tenta na prática diversificar a forma de registro. Então, eu acho importante para contemplar a diversidade dos alunos, então, eu acho que é um passo importante para qualquer registro. O registro é uma forma de você tentar condensar, pensar uma maneira mais prática, de trazer o que foi discutido, o que eles conheceram, o que eles absorveram daquilo, qual foi a ideia. É apenas uma ideia, ela não é conclusiva, então, eu acho que o registro é uma... ação que vai tentar fechar alguma coisa, você vai trazer e por de alguma forma, de alguma maneira o que foi construído até então. Então, é ... materializar, essa é a palavra, materializar o que foi construído, essa a importância que o registro tem para a prática pedagógica.

**Mediadora:** Aproveito para perguntar, o que você pensa sobre a avaliação na Educação Física. Que concepção de avaliação está baseado esse trabalho e o que você destaca, pensa?

**Professor 8:** Na verdade eu penso que nesse relato aqui a avaliação já começa no início do projeto e ela vai acontecendo durante todo o projeto. Não penso na avaliação como uma ação isolada, uma ação pontual, muitas vezes nas últimas aulas, no finalzinho. Eu acho que a avaliação acontece o tempo todo, todo o momento do professor porque a partir do momento, por exemplo, que ele percebe que os alunos estão comentando alguma coisa, que as equipes estão desequilibradas que os meninos e as meninas não jogaram enfim do que ele comentou, ele avaliou o que os alunos falaram e propôs uma ação. Eu acho que a avaliação é fundamental e ela acontece nesse relato o tempo inteiro, desde que ele pensou essa prática, optou por fazer o futebol soçaité até o momento que ele foi construindo, foi criando ações para a discussão dessa temática. Então, para a Educação Física e para qualquer outra disciplina a avaliação é importante porque você vai sempre reavaliando a sua ação e sempre tentar trazer a partir do aluno, do que o aluno traz você vai avaliar, vai repensar sua prática porque muitas vezes sua prática não atingiu o que você esperava ou o que o aluno esperava, enfim, eu acho que ela é importante para você sempre estar de acordo com o contexto, com a temática, com o que o aluno espera, com o que você quer atingir, então, eu acho que ela acontece o tempo todo e nessa proposta eu vejo dessa maneira que ela aconteceu desde o começo até o final. Ele sempre foi avaliando tudo que aconteceu, que estava acontecendo sempre trazendo ações para discussão do que ele avaliou.

**Mediadora:** Basicamente o que eu queria discutir com você foi sobre isso. Você gostaria de destacar mais algum ponto, algum apontamento que não chegamos conversar.

**Professor 8:** Eu acho que todo o processo de construção da prática pedagógica na qual eu penso e tento fazer no meu dia a dia eu acho que a gente tentou de certa maneira pensar sobre ela, da condição inicial, da forma que vem se desenvolvendo até o final dela. Então, eu acho importante a gente criar esses espaços para discussões para pensar a Educação Física de uma outra maneira. O que a gente tem ao longo de nossa trajetória profissional percebido é que ainda é uma luta muito grande que poucas pessoas parecem que tem essa preocupação com a prática pedagógica, muitas vezes a gente vê que a Educação Física é uma prática alienada do contexto da escola, é uma área livre, é uma recreação, é uma brincadeira que muitas vezes por culpa do próprio

professor, acaba criando essa imagem da Educação Física. Então, eu acho que de certa maneira nós tentamos mudar esse olhar, então, quando a gente pensa a prática, o que a gente fez hoje, a gente tá querendo trazer esse novo olhar, trazer um olhar de respeito e de equidade, como qualquer outra disciplina, que ela não é melhor nem pior que as outras disciplinas, então, a gente tem que buscar o nosso espaço que historicamente veio sendo construída de uma maneira que trouxe o olhar atual, que não é um olhar tão importante para os alunos, até para os alunos mesmo eu acho e pelos professores também. Então eu acho que de certa maneira conseguimos discutir bastante.

**Mediadora:** Mais uma vez gostaria de agradecer sua participação.

### **Entrevista - Professor 9**

**Mediadora:** Em um primeiro momento, o professor relata que olhou para certos elementos para escolher a prática corporal. Ele relata que olhou para o projeto pedagógico e para o mapeamento inicial, que observou certos campos de futebol, de areia, grama sintética, que os alunos frequentavam esses espaços entre outros e a partir daí escolheu o futebol soçaita. Gostaria de saber a sua opinião sobre esses elementos que o professor destacou. O que você pensa sobre eles? Concorda ou discorda e o por quê.

**Professor 9:** No começo não sei se ficou muito claro, se esse mapeamento ele fez já dando aula para eles nos primeiros dias de aula ou se foi com base naquilo que ele tinha, na visão dos professores.

**Mediadora:** A gente pode retomar, mas pelo que ele expõe as aulas não tinham começado ainda.

**Professor 9:** É, até que ele fala que os colegas das outras áreas relatam esses mesmos problemas, certas dificuldades e a possibilidade de trabalhar juntos certas questões. Achei bem interessante essa conversa que ele teve com os diferentes componentes, com os diferentes professores e também conhecer a região que está inserida, conhecer os campos e tudo mais, se tem soçaita, se tem quadra, se não tem mais campo, se é periferia, se não é periferia e no segundo momento parte para conversar com os alunos. Ele parte de uma ideia simples e essa ideia toma proporções enormes, começa a crescer. Acho bem interessante esse começar, esse trabalho multidisciplinar eu não sei se é tão simples acontecer na escola, não sei até que ponto

pode ser um trabalho multidisciplinar, se as outras disciplinas contribuíram ou se ele correu atrás de tudo.

**Mediadora:** Você falou que ele começou de um problema e ampliou...

**Professor 9:** É, de um problema que ele identificou com o grupo e o entorno e depois ele buscou nos alunos mais referências para ver se era aquilo mesmo. Você vê que já tinha uma problemática ligada ao consumo, ao preconceito social, a questão do gênero, o ponto de partida foi ai, o futebol foi interessante, pois era o que eles gostavam mesmo, pelo mapeamento inicialmente, eles jogavam, participavam, tinha escolinha, então, ele uniu o útil ao agradável, ele buscou um ponto, todo mundo joga futebol aqui por que não ir por esse caminho?

**Mediadora:** O fato de pegar um ponto e ir ampliando, o que você pensa sobre isso?

**Professor 9:** É fundamental partir da realidade dos alunos, partir do conhecimento que ele tem, conhecer a escola, a comunidade que está inserida, o que eles fazem é fundamental. Facilita muito o trabalho, partir de um problema comum deles, bem Paulo Freire mesmo, partindo da realidade do cara.

**Mediadora:** Pelo que estou vendo você enfatiza a importância da realidade dos alunos.

**Professor 9:** Até porque é difícil você trazer um trabalho diferente, é sim um ponto de partida para um trabalho diferente, que fuja da realidade deles, se você quer ampliar alguma coisa, ampliar a visão. Então, partindo da realidade deles é mais fácil ampliar depois. Agora começar com uma coisa que ele não tem contato ele vai se distanciar mesmo.

**Mediadora:** Voltando, para que serviria os elementos que o professor levantou, o mapeamento e o PP?

**Professor 9:** Para direcionar o trabalho dele. O norte do trabalho está ai, você conhecer o que a escola propõe para os alunos, qual o projeto pedagógico, antigamente, qual o projeto político pedagógico, agora só pedagógico, mas continua sendo político. A partir desse norte, dele conhecer a realidade da escola ... muitas vezes o projeto não conhece a realidade da escola. Dependendo de quem formalizou o projeto, se distancia, não reconhece a realidade da escola, o projeto acaba deixando a desejar. Ele ampliou esse olhar, ele conseguiu ver, lógico ele puxou para a área dele, mas para começar o trabalho, para direcionar o caminho, importantíssimo, o que faz toda a diferença se vai dar certo ou não é esse mapeamento inicial, essa pesquisa inicial.

**Mediadora:** Nesse mapeamento ele coloca que observou a realidade ali e algumas problemáticas que o coletivo de professores levantou, a partir disso ele poderia trabalhar com outras manifestações corporais?

**Professor 9:** Sim, é interessante ver que essa problemática, do jeito que ele percebeu essa problemática também, os colegas perceberam de formas diferentes, tomaram caminhos diferentes. Ele percebeu a problemática e trouxe para o futebol que é uma realidade mais palpável para os alunos. Os alunos gostam realmente do futebol, entre aspas o país do futebol, ele poderia ter utilizado outras modalidades, mas partir da realidade dos alunos é mais interessante, é mais fácil trabalhar. Você consegue cativar os alunos, eles estão querendo jogar futebol, então, por que não partir dessa realidade. Agora, ele poderia utilizar qualquer modalidade, qualquer outra linguagem, uma ginástica, uma luta, desde que faça sentido para os alunos. Até porque eu acho que com o futebol a participação foi maior, a integração do projeto, se fosse outra modalidade poderia ser mais difícil cativar, mostrar, trazê-los, mostrar o que é legal também. Eu acho que o ponto de partida, começar com o que ele gosta, o referencial que ele tem ali é interessantíssimo.

**Mediadora:** Então, poderia trazer outras manifestações.

**Professor 9:** Sim, com certeza. Pode ser o ponto de partida, você mostrar para ele que atrás daquele futebol lá tem muita coisa e tem muito conhecimento, não é só o jogo em si. Atrás do jogo tem muita coisa, muita informação e eles vão trabalhar essas informações, vão discutir muita coisa. O processo para as outras modalidades é a mesma coisa, ele vai conhecer o jogo que muitas vezes ele não conhece. Às vezes ele não tem acesso aquele jogo, às vezes, ele fala que não gosta, mas não teve acesso. Às vezes um ponto de partida interessante para uma outra modalidade. Talvez começar com uma modalidade diferente seja difícil, começar com uma coisa que ele gosta é mais fácil.

**Mediadora:** Para retomar, você falou de trazer coisas da realidade dele e coisas que não é da realidade dele, como assim? Eu entendi que você colocou o futebol como um primeiro momento de aproximação, a partir daí, você busca outras?

**Professor 9:** Você busca e mostra que existe outras modalidades ... e o fato de você conhecer também muda o como você vê o esporte, como espectador. Você começa a analisar o esporte de forma diferente. Quando eu conheço o esporte a apreciação do espetáculo é totalmente diferente. Então, por exemplo, eu vou falar de Olimpíadas de Inverno, a princípio eu posso não conhecer nada, pode ser diferente, agora se eu já

conheço um pouquinho eu vou entender como funciona o jogo, quais são as regras, qual o objetivo do jogo. Então, essa apreciação do espetáculo se torna diferente, agora se não tem um ponto de partida vai ficar na mesmice.

**Mediadora:** O que olhar para aquilo que está na realidade dele como você havia comentado? O que olhar para escolher aquela prática? Em um primeiro momento você disse para olhar a realidade e a possibilidade de trazer outras modalidades, o que olhar então para trazer essas outras modalidades?

**Professor 9:** Se me permite vou colocar uma prática minha nesse ponto. Eu sempre converso muito com os alunos nos primeiros dias de aula sobre o que eles fazem, você conhece mais a realidade da escola, o projeto da escola e o que eles fazem. A grande maioria até joga futebol, talvez pela facilidade ali, coloca um chinelo de um lado e um do outro e bate bola. Mas, tem alguns alunos que têm práticas diferentes, alguns não têm por falta de oportunidade, por falta de conhecimento também, eu acho assim, quando você escolhe uma outra modalidade, vai ter interferência dos alunos também, eles vão te apontar alguma coisa. O próprio aluno que faz gera uma curiosidade naquele que não faz, o que é isso que ele faz? Eu acho que é interessante ouvir o que os alunos fazem ou o que gostariam de fazer. É muito comum nas minhas pesquisas levantar quem gosta de futebol na sala e noventa por cento levanta a mão que não gosta de futebol. Então, é ao contrário, nós somos o país do futebol, mas a maioria não gosta de futebol, é uma minoria que assiste, que compra futebol. Então, quando tem uma oportunidade, até pelo histórico que a gente conhece da Educação Física, o futebol acabou virando o carro chefe mesmo, a escola da bola lá, é só rolar a bola, é comum acontecer isso mesmo, infelizmente. Mas, eu acho que todos estão querendo outras coisas, estão querendo outras oportunidades. É que a gente se acostumou a achar que eles só querem bola, bola e bola...

**Mediadora:** Nessa escolha da prática corporal existe alguma restrição para realizar certa prática corporal? Para certo grupo ou faixa etária teria algum empecilho para trabalhar alguma manifestação corporal?

**Professor 9:** Na faculdade a gente teve uma matéria chamada esporte adaptado e aí em um belo momento eu falei: Professora, na escola pública eu acho que todo esporte é adaptado, não é que essa matéria esteja voltada para deficiência, eu acho que todo o esporte é adaptado. Esse ano eu tive alguns cadeirantes lá, toda aula a gente tinha que fazer alguma regra diferente, alguma adaptação para poder incluir o cara de alguma forma, ou não tem um espaço específico, uma bola específica, um material específico.

Então, eu quero passar o jogo nada melhor falar com os alunos para fazer essa mudança. Eles conseguem ir muito mais além, às vezes você propõe uma mudança, conversando com eles as mudanças são muito mais interessantes, o jogo fica mais interessante. Eu acho que partindo dos alunos as mudanças são muito mais interessantes. E quase tudo, eu tenho dezessete anos de Educação Física, é adaptada, nada é como é na federação, não temos essas condições, sempre se adapta e nem deveria ser como na federação.

**Mediadora:** E em relação a alguma prática que você identifica que eles vivenciam? O professor trouxe o futebol, mas existe restrição de trazer alguma prática para a escola, algumas práticas que devem ser feitas outras não, que devem ter prioridade.

**Professor 9:** Eu penso que não tem tema proibido na escola. Eu não acho, por exemplo, que o funk é um problema na escola. Eu acho que tudo pode ser discutido por um viés educacional, eu acho que o melhor lugar para se discutir é a escola, não importa se tem palavrão ou não tenha, eu acho que tudo pode ser discutido na escola com seriedade, com um trabalho sério não tem problema. Eu sou contra rotular isso pode, isso não pode, o lugar certo para discutir é a escola, agora assim, você precisa se preparar para essa discussão, tem que saber o que você está fazendo. Aqui na escola a gente teve um problema assim, algumas coisas podem, algumas coisas não podem e aí eu trouxe em uma sala uma música que falava algumas coisas diferentes, mas que na realidade dele, ele escuta normalmente, junto com a mãe e a vó também escuta, e a vó vai até o chão também, por que não? Faz parte da realidade social dele. Talvez não faça parte da minha realidade social, até que ponto eu estou querendo impor a minha realidade sobre a dele. Eu gosto de MPB e ele vai ter que escutar MPB por que é melhor? Não, a realidade social dele é essa. Talvez como ponto de partida para ele conhecer outras músicas seja interessante, ele escuta funk, mas tem que saber que existem outras músicas também. Os próprios funkeiros buscaram fontes em outras músicas também, então, nada é proibido, tudo pode ser discutido, a escola é o lugar ideal para a discussão. Você tinha feito uma segunda parte da questão...

**Mediadora:** Em relação a questão da faixa etária.

**Professor 9:** Eu acho que não. Se for um assunto mais complicado, mais complexo, você pode dar uma simplificada, mas tudo pode ser discutido, tem que ser trazido a tona, a escola é o lugar ideal para discussão. Talvez em algumas séries seja um pouco mais difícil aprofundar, já em outras dá para aprofundar mais. Eu acho que se a gente falasse mais abertamente as coisas seria muito mais fácil trazer alguns conceitos

para escola. Ter essa coisa pode, não pode, por que tem palavrão, a sociedade brasileira é rica em palavrões, a língua é riquíssima em palavrões, talvez seja interessante mostrar para eles que em certos lugares não é bom, como a escola, existe uma outra forma de linguagem, como se comunicar e tudo mais, o palavrão, uma gíria em outro momento sim. A escola tem um caráter formal, de saber se comportar em certos lugares, eu não vou fazer gritaria dentro do cinema, em um filme, mas eu vou a um estádio, eu posso fazer uma gritaria, ele entendendo isso.

**Mediadora:** Vamos para a próxima questão. Tem um certo momento, a gente pode retomar no relato, que o professor logo após apresentar a temática dividi a turma em grupos. Pedi para que cada grupo crie formas de organizar aquela prática corporal, de vivenciar. Na aula seguinte um grupo mostra a proposta que elaborou, que organizou para vivenciarem. Os outros grupos ficaram com a responsabilidade de observar a proposta do grupo de acordo com alguns critérios que o professor elencou. Um grupo iria analisar a proposta apresentada perante critério, como distribuição das equipes, adequação do tempo de jogo, outro comparar semelhanças e diferenças entre as regras propostas e as regras do soçaite e analisar vantagens e desvantagens; e assim por diante com os outros grupos. Eu gostaria de saber o que você pensa sobre essa atividade adotada pelo professor.

**Professor 9:** Primeiro eu achei interessante porque ele não começou direto com a história ou trazendo informações a respeito da modalidade, ele procurou práticas para chegar onde ele queria. Então, ele criou situações que foram aumentando a curiosidade dos alunos ou o interesse por tal coisa e ele foi se aprofundando. Na medida em que iam surgindo as discussões ele ia trazendo mais informações. Mas, muitas coisas foram trazidas pelos alunos, percebe no relato que eles foram trazendo coisas e agregando informações a discussão. Então, é bem interessante não começar dando as coisas de mão beijada. Ah! O futebol soçaite é isso, foi criado assim, então, eu achei bem interessante como ele optou iniciar a discussão, trazer essa questão da prática também, a gente tem muitas dificuldade com a teoria na Educação Física, sempre estar ligando a prática, a fazer uma atividade prática que eles vivenciassem alguma coisa para discutir depois. Isso é bem interessante.

**Mediadora:** Então, vamos por parte, primeiro o professor dividiu os grupos para que eles criassem formas de vivenciar. Qual o sentido de realizar isso? O que os alunos aprendem com isso? O que pensa dessa atividade?

**Professor 9:** Você percebe que tem pontos de vista diferentes, tem grupos que vão trabalhar de formas diferentes a mesma informação, isso é riquíssimo. Cada um vai buscar dentro do seu universo, é difícil trabalhar em grupo, mesmo assim os grupos conseguem trazer coisas interessantes. Muitos até ficam como "Maria vai com as outras", um pensou e vamos juntos. Mas, os grupos trazem muitas informações diferenciadas e ajuda bastante na hora que você vai compor, juntar tudo para uma discussão maior. Eu gosto muito de trabalhar em grupos porque cada um traz de um jeito, cada um vai receber aquela informação e vai te trazer uma resposta totalmente diferente, é válido, é uma prática muito boa. Eu também gosto de trabalhar por afinidade, não esse negócio você vai trabalhar com ele, sim afinidade, já que conhece mesmo, está mais enturmado, então, é mais fácil, deixa fluir melhor o trabalho.

**Mediadora:** Então, a importância dessa atividade é trazer essas informações diferenciadas?

**Professor 9:** Sim, cada um traz o seu universo. É lógico que é difícil você ter pessoas que pensam iguais, eles trazem coisas diferentes sim, cada um tem um viés diferente, cada um traz uma forma diferente. Isso ajuda muito na hora de juntar e mostrar que existe outras formas.

**Mediadora:** Nesse meio tempo, o professor coloca que enquanto um grupo estava mostrando e vivenciando a proposta, outros grupos ficavam com a responsabilidade de observar o que estava acontecendo a partir de alguns pontos, vamos retomar no relato. Antes da atividade prática, o professor solicitou uma tarefa diferenciada para cada grupo, a saber: grupo 1) analisar a proposta apresentada perante critério, como distribuição das equipes, adequação do tempo de jogo, organização do material, explicação; grupo 2) comparar semelhanças e diferenças entre as regras propostas e as regras do soçaito e analisar vantagens e desvantagens; grupo 3) organização coletiva de cada equipe; grupo 4) cumprimento das regras por parte dos jogadores e forma de resolver dúvidas (na proposta daquele grupo não havia arbitragem); grupo 5) dificuldades gerais de compreensão do jogo ou da sua execução. Qual o objetivo do professor com essa atividade?

**Professor 9:** Até na continuidade ele fala e abre espaço para que cada grupo que estava de fora ali fazer os seus apontamentos, o que eles estavam percebendo daquela atividade, o que era importante, o que não era, o que era diferente ou não, o que eles gostaram, o que eles não gostaram. Então, ele abre para valorizar, para trazer mais argumentos para a discussão, visões diferentes, é bem interessante você acrescentar

ideias diferentes, até porque o grupo propôs alguma coisa e o grupo de fora poderia propor outra coisa diferente ou tem uma visão diferente do que fizeram lá, melhoraria, pioraria, colocaria a sua cara ali. Acho bem interessante, pedir para que os alunos analisassem essa prática e falarem o que estão pensando sobre aquilo. Então, os alunos além de construírem esse jogo juntos tinha um outro que estava avaliando isso aí, além de ser condutor estava avaliando o que fez, avaliando o outro que é mais difícil ainda. De repente avaliar a sua prática é difícil, agora avaliar o outro é mais difícil ainda tem que saber o que vai falar, como vai falar, o que achou. Então, essa avaliação é bem interessante.

**Mediadora:** E o que os alunos aprenderiam com esse tipo de atividade?

**Professor 9:** A observação é fundamental, começar a observar e ampliar conceitos. Acho que a mudança do conceito aí é nítida, todo mundo tem um conceito inicial e até na hora de fazer a prática dele ele vai trazer os conceitos que ele tem. O fato de ver um colega falando diferente vai mudar totalmente o conceito dele, vai reforçar, vai modificar, transformar o conceito, vai trazer mais informações. Eu falei no início, vai apreciar de forma diferente, ele entende mais, ele conhece mais e aí também pode modificar a prática dele. Então, além dele mudar os conceitos, pode mudar também a prática, ele está agregando informações.

**Mediadora:** Olhando para o relato no geral, o professor utilizou de várias atividades, relata que trabalhou com a pesquisa, que realizou entrevistas com os praticantes do futebol, trouxe vídeos. Essas várias atividades que o professor conduziu são condizentes com o papel da Educação Física na escola?

**Professor 9:** Sim! Não é costume da área fazer esse tipo de coisa, dá trabalho, é difícil pensar, cada passo é pensado, na verdade o professor se preparou para lidar com o que ele esperava e com aquelas que ele não esperava. Com certeza no decorrer do processo chegou informações para ele que ele teve que retomar o processo. Então, essa flexibilidade que tem no planejamento dele é importante porque ele propõe algumas coisas, espera certas coisas e muitas vezes, com certeza superou, o relato dele superou o que ele esperava, eu acho interessantíssimo poder fazer isso, lidar com outras ferramentas, lidar com outros pontos de vista. O professor de Educação Física que está acostumado a ficar na quadra é difícil, levar para a sala, passar um vídeo, buscar uma música, buscar formas diferentes, mas é uma realidade, a gente tem que aprender a trabalhar assim.

**Mediadora:** Você falou dessa flexibilização, você vê então como importante?

**Professor 9:** Sim, tem alunos que são mais sinestésicos, tem que ser tocado, outros são mais auditivos, outros visuais, então, quanto mais variedade de práticas você tiver, mais possibilidades de atingir esse aluno. Ele vai se sensibilizar em algum momento, você vai conseguir atingi-lo, ele vai trazer a informação dele, tanto recebendo informações como modificando as informações. Então, ele contribui no processo e também aprende durante o processo. Quanto mais formas de informações chegar a ele, estamos na era da informação, tanto recurso na nossa mão. Você tem na escola um texto, as próprias vivências, em quase toda a escola tem uma sala de vídeo, o recurso de vídeo hoje em dia é ilimitado. Você tem história possíveis e imagináveis, filmes bem interessantes, eles gostam muito de ver, eles gostam de comparar. Então, é bem interessante essa prática de lidar com formas diferentes de ter acesso para discutir um assunto, pode ser através de cartaz, através de vivências, pode ser através de filme ou uma aula teórica mesmo ou de um texto. Eu acho fundamental isso, desperta no aluno, até na questão dele entender que a Educação Física não é só prática. Os alunos ficam revoltados quando você fala que vai ficar na sala, que você vai discutir. "Como assim? Eu quero jogar bola na quadra". Não é isso, jogar bola é o final do processo, tem todo um entendimento que tem antes. Isso contribui bastante no entendimento, no aprendizado trazer as informações sobre a área.

**Mediadora:** Então, qual seria a função da Educação Física na escola? O que ela contribui?

**Professor 9:** Eu acho que como todas as outras áreas é produzir conhecimento. A diferença é que nós temos ao nosso favor o corpo. Nós temos outras linguagens que está agregando. Nós podemos produzir muito conhecimento e temos a nosso favor outras linguagens, linguagens não verbais, do corpo é fundamental. Produzir conhecimento é fundamental na escola, dar acesso ao conhecimento, transformar esse conhecimento. A Educação Física é importante como todas as outras disciplinas.

**Mediadora:** Você comentou que as vezes é difícil para o professor de Educação Física trazer essa...

**Professor 9:** Caramba, eu estou aqui pensando na pergunta sobre a função da Educação Física na escola. Vem um monte de coisa que é importante.

**Mediadora:** Pode falar, fique a vontade.

**Professor 9:** Primeiro vou pensar mais sobre isso, nossa! É o nosso trabalho! É o que a gente acredita, o que você faz no dia a dia pensando no desenvolvimento do nosso aluno, o que você espera que aconteça com ele, é tanta coisa! Você pensa na

responsabilidade que você tem com essa criança, de formação, de preparar ela, para conhecer o corpo dela, para conhecer melhor. Para saber a importância que tem, a importância da saúde, da importância dele fazer o que ele quer. É muita coisa!(...)

**Mediadora:** Pensando nessa função da Educação Física, você comentou que é difícil os professores conduzirem a aula na sala de aula, mas que é necessário, por que é necessário?

**Professor 9:** Tradicionalmente, os alunos ligam a Educação Física a ida a quadra, esperam sair desse ambiente aqui da sala de aula para irem à quadra. É tradicional, então, quando você fala que vai ficar na sala ... Eu tive uma experiência esse ano com a sala de vídeo, a escola criou uma sala de vídeo que ninguém utilizava, eu falei bom, tem data show, tudo lá, eu vou querer começar a usar. Você pega a pasta da escola só tem o meu nome lá, eu levei muito para a sala de vídeo, dia de chuva e outros também, vamos para a sala de vídeo. Eles estavam adorando a sala de vídeo, eles sempre queriam coisa diferente, tudo que eu falava, os vídeos, o *youtube* ajuda muito hoje em dia, você consegue trazer o vídeo da modalidade, você consegue ver direitinho, textos é muito mais fácil, a apresentação em *power point* então! Comecei fazer minhas aulas no *power point*, muito interessante. Você consegue colocar uma musiquinha, um vídeo, eles entendem essa informação, vale muito a pena, o desenho ajuda muito a entender a movimentação, os vários esquemas de movimentação do aluno. Na quinta série eu fui ensinar o rodízio por exemplo, a gente começou na quadra, muitos tinham dificuldade, fazer o movimento na quadra, vendo no computador, vendo o bonequinho se movimentar, facilita o entendimento, é uma ferramenta muito importante.

**Mediadora:** Essas outras ferramentas ajudariam o aluno em que sentido?

**Professor 9:** Elas fazerem parte do processo de ensino e aprendizagem, ajudaria no sentido de diversificar a forma de ensino e atingir a todos. É difícil atingir o aluno apenas com uma ferramenta, tem crianças que tem mais dificuldade, tem crianças que tem dificuldade com a língua portuguesa, ele lê, mas não entende, vendo ou praticando é mais fácil dele entender.

**Mediadora:** Olhando para um outro momento o professor propõe que os alunos façam uma entrevista com praticantes do futebol, praticantes do soquete como de outras modalidades, professores de escolhinha, mulheres praticantes, o que você destaca dessa atividade adotada pelo professor? Por que o professor pensou em uma atividade dessa? Qual o sentido de realizá-la?

**Professor 9:** Eu achei bem legal essa parte, parando para pensar em uma entrevista assim talvez se essa entrevista fosse feita inicialmente no trabalho, começou a discussão hoje falando do soçaite e eles saem fazendo a entrevista ele teria uma resposta, ele teria uma abordagem nessa entrevista diferente, teria lá algumas respostas e lidaria talvez de uma forma mais parecida da dele na arrumação. Já dentro do processo, já trabalhando a questão do futebol, já discutindo o futebol soçaite, ele teve uma visão diferente nas entrevistas, então, ele já conseguiu ter condições de comparar algumas informações, ver pensamentos diferentes, por que um pensa assim, por que pensa assado, talvez até se reconhecer em algumas respostas. Ah! Eu também pensava assim, ah! o futebol é só para homem. Então, é fundamental essa entrevista já dentro do processo, até para ele se reconhecer, caramba eu pensava igualzinho a ele e não é só isso. Então, ele percebe que essa formação de conceitos vai ajudar muito ele nessa entrevista, até para analisar o que a outra pessoa está respondendo pra ele. Muito legal, não tinha pensado nesse viés, fazer a entrevista depois que ele já tem algum conhecimento. Se ele não tem o conhecimento com certeza ele vai aprender junto e depois nas discussões em cima das entrevistas, mas já tá dentro de um processo onde ele mesmo está pensando o assunto e vai fazer uma entrevista é interessante. Ele mesmo vai se surpreender com as respostas que ele vai ter.

**Mediadora:** Aqui eu não estou pensando se a atividade foi no começo ou mais no meio. Mas, na entrevista com os diferentes praticantes. O que os alunos aprendem com uma entrevista com os praticantes?

**Professor 9:** Eu acho que o fato de ouvir o outro, de chegar até o outro e tirar um conceito dele, avaliar isso é interessante. Ele parar para refletir sobre aquele conceito lá. Será que o conceito dele é diferente do meu? Quando ele reflete sobre isso, por que será que ele tem essa informação? Por que ele se posiciona dessa forma e eu de forma diferente? Então, eu acho muito interessante essa capacidade dele perceber e se perceber diferente do outro, por mais ou menos acesso a informação e de repente no final da reflexão por que o cara chegou naquele ponto e ele não chegou, o que tá faltando para ele. Então, até pelo nível de conhecimento mesmo, para perceber que ele conhece mais um pouquinho aprofundado alguma coisa, o outro as vezes tem uma informação superficial. Até que ponto conseguir analisar tudo isso, eu acho que análise e a síntese dessas informações são bem interessantes. Ele formar novos conceitos, a partir de uma entrevista ele buscar informações que talvez ele também não tenha, mas que depois ele tem que buscar alguma coisa para responder essas coisas porque talvez

tem uma resposta que ele não entenda, então, eu acho interessante para formar conceitos, para refletir sobre aquela prática ou sobre aquele assunto é fundamental para a formação dele.

**Mediadora:** Então, o sentido seria ...

**Professor 9:** Trazer uma reflexão sobre o conhecimento, sobre aquela informação que está discutindo. Geralmente a gente faz muita coisa e a gente não reflete muito sobre as coisas, quando você reflete, ou seja, quando você aprofunda um pouquinho mais eu acho que quis provocar isso, uma reflexão maior no aluno, buscar um pouquinho mais. Veja o que outro pensa sobre aquilo, por que ele pensa dessa forma, essa diferença de pensamentos.

**Mediadora:** E aí durante o trabalho, em certos momentos o professor se deparou com certas situações conflituosas desde opiniões diferentes nos debates até em situações que iam realizar as vivências e ao dividir os grupos alguns escolhiam certos alunos devido a sua habilidade deixando aqueles que não consideravam bons em outro grupo. A partir dessa constatação o professor procurou discuti-las.

**Professor 9:** Algumas das constatações iniciais do trabalho vieram a tona nesse momento.

**Mediadora:** O que você pensa da postura do professor? Por que você acha que o professor se atentou a esses pontos? Por que o professor olhou para esses pontos de conflitos?

**Professor 9:** Eu acho bem interessante essa mediação, para ter uma mediação dele com grupos grandes discutindo composições diferentes. De certa forma quando ele planejou esse trabalho ele já esperava alguns pontos mais conflitantes, talvez alguns tenham sido mais outros menos, dependendo da turma, mas ele já estava preparado para algumas situações que viriam, a gente falou da flexibilidade ao longo do processo, dele ser flexível aqui e ali, eu acho que nessa hora aí a mediação vai ser fundamental de aparar as arestas aí e trazer realmente o conhecimento. Onde tem só discussões, mitos ou coisas que não são verdades, então, nessa hora ele vai trazer a verdade, a ciência vai entrar nesse momento. Realmente, existe isso por causa disso, começar a pontuar isso aí e discutir com os alunos. Eu acho que o conhecimento vai ser processado aí, na hora que vem opiniões diferentes e vem lá a opinião da ciência, essa reflexão aí vai gerar o conhecimento. Nessa discussão eu acho que é o ponto fundamental do trabalho, onde você traz todas as discussões iniciais com seu grupo, aquilo que você reparou na realidade, reparou nos alunos e que realmente acaba acontecendo em maior ou menor

grau acabou aparecendo na prática deles esses problemas, é a hora de discutir. Eles vivenciaram isso, perceberam isso, então, por que não discutir, é a hora certa para discutir.

**Mediadora:** Então, qual o sentido de olhar para esses momentos de conflitos?

**Professor 9:** Você aprende quando você é desequilibrado, você tem que pensar sobre isso. Eu acho que ele estruturou o trabalho que de alguma maneira esses conflitos viriam a tona e como vieram. Ai foi a hora de intervir, lógico com a participação de todos e buscar resolver os conflitos, de que forma? Com o conhecimento, o que é certo, o que não é, o que é mito, o que é comum. Eu acho essa parte fundamental do trabalho, eu acho que o professor, toda a volta que ele deu chegou nesse ponto principal. O esporte ai é um pano de fundo, o futebol soçaito é um pano de fundo, a discussão importante está ai, a produção do conhecimento, a formação do conceito está ai. No começo a gente comentou, poderia ser outra modalidade? Poderia ser outra modalidade, ia chegar um momento que poderia chegar nessas discussões também, por que então não trazer a realidade dos alunos, foi mais interessante para o aluno. Eu acho que a partir desse trabalho ele consegue discutir qualquer coisa agora, os alunos estão aptos a essa discussão, aptos a discutir a informação.

**Mediadora:** Você colocou que nessa hora deve trazer a ciência, em que sentido?

**Professor 9:** Eu vou dar um exemplo que nossa área tem muito mito o que pode e não pode, isso pode, isso não, se eu correr de blusa eu vou perder mais calorias, então, existem muitos mitos que as pessoas assumem como verdades, esses mitos e preconceitos em geral, a questão de gênero por exemplo, vão aparecer nessa discussão. Ai é hora do professor intervir e mostrar que não é bem assim, a ciência diz isso. Trazer o conhecimento a tona nesse sentido, o que diz a ciência, o que é verdade, o que é mito, o que um acha, qual a discussão mais importante aqui, qual é o ponto principal. Trazer talvez uma discussão que está no vulgar, trazer para o formal, não é assim. Talvez um pensamento fora da escola é assim, mas dentro da escola é assim. Tratar com seriedade o assunto e não de forma preconceituosa, eu acho fundamental, o trabalho do professor é esse. Nesse momento qualquer discussão cabe na escola, não tem o que é proibido ou faixa etária, tudo pode discutir. Talvez aprofundar em alguns casos seja difícil, mas dá para discutir, com seriedade sem virar uma bagunça, sem caminhar para uma discussão pejorativa.

**Mediadora:** Bom, vamos para outra questão. Tem um momento que o professor traz a história da modalidade e um outro que ele traz o filme Boleiros que é um filme de

um ex-jogador que vai contar a história dele, as dificuldades do fim de carreira. Você lembra? Qual o sentido de realizar essas [atividades](#)?

**Professor 9:** Eu acho interessante no relato quando ele traz a história do futebol soçaite, onde nasceu o futebol soçaite, o que é na sociedade para alguns grupos, os alunos de certa forma se revoltaram com aquilo, onde já se viu se acharem melhores e só eles podem, um grupo seleta, não pode ser para todo mundo, você percebe que os alunos perceberam isso, pô como assim? Separado? As discussões de preconceito, de possibilidades, nem todas as pessoas tem acesso a algumas coisas. Quando ele traz o Boleiros e traz uma discussão mais séria ainda, será que o futebol vai trazer esse monte de dinheiro mesmo? Será que o cara no fim de carreira vai ter salário? Vai ter saúde? Será que ele vai ter uma carreira? A gente sabe que se fizer uma média do salário dos jogadores de futebol é um salário mínimo, eles acreditam tanto que o jogador ganha milhões. Então, é um choque de realidade, você traz informações, como eles percebem e se veicula as informações para eles e o que é a verdade. Ai a partir dessa verdade eles começam a pensar de forma diferente, eles começam a conceituar de forma diferente, modifica totalmente a partir do conhecimento da verdade, o que se passa, o que normalmente se discute e o que é na verdade. Acho que o professor trouxe isso mesmo, tentou primeiro de onde vem esse futebol soçaite e quando ele traz essas discussões de preconceitos, que era para poucos e tudo mais e como muitas coisas ainda são hoje. Então, se faz um paralelo da realidade que tá lá. Eu também moro na periferia, também não tenho acesso a um monte de coisas. Então, eu acho que ajuda muito o cara crescer nesse sentido, onde está este preconceito, por que eu participo dele, de que forma eu luto contra isso.

**Mediadora:** Então, seria no sentido de fazer uma comparação com a realidade dele, trazer outras discussões e ...

**Professor 9:** Quando ele fala do futebol soçaite, tem outras modalidades que são da elite também, não é só o futebol soçaite, de repente é um gancho ai para depois pegar outras modalidades que também são para a elite, que são para muito poucos. A partir desse trabalho ele consegue amarrar outras informações aqui que também sofrem preconceitos, qual outras modalidades que também são para poucos? Que é para um grupo seleta? Vamos fazer quitação aqui na escola, vamos fazer esgrima, acho que é um gancho legal para deixar em aberto outras práticas ai que todos entre aspas poderiam ter acesso, poderiam praticar, mas não tem acesso por diversos motivos.

**Mediadora:** Então, para sintetizar qual o objetivo dessa atividade? Ou qual é a contribuição para os alunos com essa atividade?

**Professor 9:** Eu acho que é um choque de realidade. Eu acho que a contribuição é ... ele descobre o que é isso mesmo, como está inserido, como está formatado isso e ele entende onde ele está posicionado nessa história toda. Então, eu acho que é um choque de realidade, ele passa a partir daí entender qual é a realidade dele, qual a realidade desse jogo que falam tanto. A formação principal aí é quebrar preconceitos, paradigmas, visão de mundo que o cara tem, da realidade que ele tem, as diferenças das classes sociais, por que não ter acesso a algumas coisas e ter acesso a outras, possibilidades.

**Mediadora:** Estamos caminhando para a última questão. Durante todo o trabalho o professor realizou diversos registros. Ele coloca que tinha o caderno de Educação Física, construíram cartazes, livro de regras, gibi, fizeram uma série de registros, o que você destaca nesses processo? Qual o sentido de procurar registrar?

**Professor 9:** Engraçado o professor de Educação Física não tem o hábito de registrar, não só o registro escrito, tem outras formas de registro.

**Mediadora:** Quais você destaca?

**Professor 9:** Você pode desenhar, pode escrever uma história, realizar um movimento, dançar, jogar, propor modificações no jogo, fazer um relato de experiência, fazer um teste. No caso das crianças do fundamental I é muito comum também fazer o registro oral, pois todos adoram contar suas experiências. Eu acho que diferentemente de outras áreas de conhecimento, o registro é uma forma de colocar o que ele realmente aprendeu. Nas outras matérias o cara, muitas vezes, faz muitos registro que são cópias na verdade, são informações que são passadas lá, já esse registro na Educação Física realmente seria o entendimento dele, seria a mudança na visão dele de como ele via as coisas e como está vendo agora, seria um relato do aprendizado dele. Eu vejo o registro como um relato do aprendizado o que ele aprendeu, o que interferiu na vida dele, o que modificou. Esse registro é muito interessante. Pode ser uma frase que ele escreva, modificou-o a partir do momento que ele foi influenciado por aquilo. É fundamental o registro. É difícil? É difícil, no dia a dia é complicado, até para o aluno o registro é diferente. Uma forma que eu consegui na outra escola, eles fizeram um rap como registro, eles escreveram uma letra lá na rima e registraram o que aprenderam a partir do rap, a partir da realidade deles, eles adoram rap, só cantam rap. Um outro grupo registrou com um funk, as letras do funk se referem ao que eles aprenderam, quer mais

interessante do que isso! Diferente das outras áreas do conhecimento, esse registro realmente se refere ao que ele aprendeu e não só ao que ele copiou ou o que o professor passou e obrigado a fazer. Na nossa área ele vai mostrar aquilo que realmente ele aprendeu, o que ele conseguiu absorver de conhecimento.

**Mediadora:** Então, é uma forma de registrar o que ele aprendeu?

**Professor 9:** Isso, o quanto influenciou ele, você percebe o quanto ele foi influenciado pela aquela informação. Aquele que talvez tenha refletido mais, empenhado mais vai produzir talvez um registro mais aprofundado, mas você percebe que todos foram influenciados, todos de alguma forma tiveram uma influência e é muitas vezes marcante porque tem as vivências aí, a vivência marca muito, o cara não esquece mais, diferente talvez de outras áreas que ficam só no texto, texto, texto. Talvez também pela dificuldade na linguagem escrita.

**Mediadora:** O que você pensa sobre a avaliação na Educação Física?

**Professor 9:** Eu acho que a avaliação é muito subjetiva, é muito difícil avaliar na Educação Física! A avaliação tem que acontecer o tempo inteiro, desde o início, no primeiro contato com os alunos você está avaliando ele, quem é introvertido, quem é extrovertido, quem participa, quem não participa, então você faz um retrato. É mais difícil na Educação Física porque eles são muito diferentes, cada ser é único. Ai depende do trabalho que você faz, como você planeja esse trabalho possibilita avaliar, possibilita mostrar um pouquinho mais esse aluno para você. Muitas vezes ele se esconde, não quer aparecer. Se de repente é uma vivência, se ele tem uma habilidade eles vão se mostrar mesmo, ai você nossa esse merece dez, de repente aquele que está escondido lá, faz o máximo dele lá, de repente ele sim merece dez, ele está se esforçando o máximo, ele está tentando o melhor dele. Então, assim, a subjetividade na avaliação, para mim a melhor forma é o dia a dia, a observação sempre, a discussão com ele, a conversa com ele. Muitas vezes ele tem a dificuldade de escrever o que ele está pensando, então, ele fala, ou ele exprime através do movimento ou numa ação com o colega dentro do jogo. De repente a ação que ele tem com o colega, de ajudar, falar com o colega foi mais interessante do que muita coisa, então, ele conseguiu exprimir naquela ação todo o aprendizado, todo o conteúdo que você queria passar para ele se a questão era respeitar o colega, ele conseguiu naquela ação com o colega. Então, eu acho que perceber essas nuances é observando, o registro, o caderno é interessante, uma prova escrita ou prova oral, uma prova prática é interessante para compor, mas é o todo que é mais interessante. Eu procuro avaliar dessa forma, não pegar um instrumento só, todos

os instrumentos são válidos, mas quantificar é difícil. Mais difícil ainda a Educação Física precisa transformar em números. Ah! Esse aluno participou de tudo, é interessado, faz os registros, merece dez, transformar isso em números é penoso, pelo menos para mim, é difícil. Mas, a avaliação deve ser do todo, inclusive se você for parar para pensar no ser humano, aí fica mais difícil ainda porque cada um tem uma realidade diferente, cada um tem uma vida diferente, vive em lugares diferentes, tem gente que não vive bem, tem uma série de problemas em casa, é difícil também. Talvez a nossa proximidade com aluno ajude muito nessa avaliação sabe quem é quem, quem é esta passando por um problema, você vai ser o cara que vai ouvir o aluno que tem um problema lá, vem desabafar com você, vem contar que não está bem de saúde, que está com problema em casa. Essa proximidade nos ajuda muito, mas transformar isso em número para mim é muito difícil.

**Mediadora:** Bom, basicamente era isso. Só gostaria de ver se você gostaria de ressaltar alguma coisa ... também caso queira gostaria de voltar na função da Educação Física na escola.

**Professor 9:** Eu gostaria de pensar. Eu nunca parei para pensar nisso, você até pensa no seu papel como professor, passar certos conhecimentos, certas habilidades, mas quando você fala qual o objetivo da Educação Física. Como todas as outras disciplinas nossa principal função é buscar conhecimento, é tirar o aluno da zona de conforto (literalmente no nosso caso), fazendo com que a partir do movimento ele possa se relacionar, aprender, discutir, propor soluções aos problemas enfrentados, sempre num clima de alegria, motivação, por que não competição.

**Mediadora:** Não precisa se preocupar o que quero aqui é ver é a sua opinião, o que te desperta.

**Professor 9:** Eu nunca parei para refletir sobre isso. Se você for pensar, cada área tem suas habilidades, suas competências, você tem meio geral, meio específico o que é a sua área. Para mim na prática eu não penso muito sobre isso na prática, é claro você tem um norte que você vai atuar como educador, lidando com alguns assuntos que você quer trazer à tona, mas você não controla. Acontece várias outras coisas que você vai atuar como mediador e várias outras situações que fogem da ossada da escola. Então, quando você fala qual é a função, qual é o objetivo, caramba eu não tinha parado para pensar nisso! Eu acho que extrapola a questão da escola, eu nunca me prendo a questão escolar, eu sou professor disso eu tenho que fazer só isso, eu nunca pensei dessa forma. Eu acho que quando eu parto do trabalho o principal você sabe o que quer, as

habilidades e competências que quer buscar e aí você vai usar meio, um caminho para chegar até ela, mas nesse caminho muitas coisas acontecem e muitas vezes você nem é o professor de Educação Física, tem outras posturas nesse processo aí. Essa questão da mediação quando começa as discussões então, onde você tem que dar a sua opinião sem deixar de considerar a dele, mostrar para ele que tem mais coisas envolvidas aí, que o assunto seja um pouquinho mais complexo e também reconhecer a opinião do colega, conhecer o porquê ele chegou naquela opinião lá, essa capacidade de entender como ele chegou naquela informação, em que contexto ele está inserido para dizer aquilo. Então, eu acho que essa racionalidade, essa percepção do que ele traz aí é difícil você traduzir em de repente o que é a função.

**Mediadora:** Talvez, então, no que a Educação Física contribui para a formação dos alunos?

**Professor 9:** Se você pensar assim que o processo inicial sempre na Educação Física, pelo menos na minha formação, o ponto principal era a questão da saúde, por mais que se discutisse o esporte, a técnica e tudo mais no final o viés mais importante sempre era a saúde. Ah! Se não fizer esporte não vai ter saúde. A gente sabe que não é bem assim né. Então, que viés a gente está tomando hoje? Eu acho que para mim o viés mais importante é a convivência e a tolerância, é saber conviver, saber conviver no grupo, saber respeitar o colega, trocar experiências com o colega. Jogar é um ato de conviver de tolerar de aceitar o outro como ele é, de aceitar o outro, por mais que seja uma competição. Ao longo desse processo eu nunca tinha parado para pensar nisso, vou pensar, prometo.

**Mediadora:** Você destaca a convivência, mas o que contribui para conviver com o outro? O que essas atividades contribuíram para os alunos?

**Professor 9:** Para viver na sociedade. Pensando na contribuição, da vivência em si, primeiro para viver bem consigo mesmo, ele tem que conhecer o próprio corpo dele, as suas possibilidades e limites, descobrir alguns limites deles até para cuidar bem de si, como interagir com o outro, como interagir em um ambiente diferente do outro, reconhecer as práticas do outro. De repente eu vou a um lugar, em uma cultura diferente da minha até que ponto eu posso estar participando com ele, que eu posso estar interagindo com ele, eu prefiro ficar de lado. Então, até que ponto essa flexibilidade que possa permear, andar em lugares diferentes, eu precisaria pensar sobre isso, mas até hoje eu tenho atuado assim, preparado o aluno a se conhecer, a conhecer o próximo, respeitar, poder andar nesses espaços todos, tomar certas atitudes que ele goste e não

gosta e eu acabo tendendo a buscar uma vida saudável, uma qualidade de vida. Não a saúde total através esporte porque isso eu não acredito, mas para mostrar para ele que não é só o esporte, tem outras coisas agregadas aí, viver bem não é só esporte, não é o cara que pratica esporte que vai ter saúde, eu tento trazer durante as aulas essa questão da convivência, como viver bem, como se alimentar bem, como praticar alguma coisa, como ter amizade. Eu acho que a gente acaba extrapolando a nossa área, mas as discussões vão extrapolar. As discussões que esse professor fez no relato extrapolaram certamente. Quando ele traz as questões de gênero, por que a mulher não pode jogar futebol, por que é assim ainda? O que temos que mudar na nossa cabeça, o que a gente tem que mudar nos nossos conceitos. A gente percebe crianças da primeira série que tem preconceito, que não rebola, rebolar é coisa de mulher ou coisa de homossexual. Tudo a gente tem condições de mudar, a gente com nosso trabalho tem que mostrar que não é assim, que a sociedade não é isso. Tem um grupo de mídia e tudo mais que se aproveita disso e faz piada disso, mas isso não é verdade, que a gente não deve tratar as pessoas assim, eu acho que a função da educação é essa mesmo, é trazer a tona essas discussões e meu, eu não vou assistir Zorra Total e aceitar ficar falando mal do gay lá, que absurdo! Se for a opção dele acabou, temos que discutir isso. Você tem um país que a maioria dos relatos que eu tenho dos alunos nas primeiras aulas em todas até hoje, dezessete anos, mais de noventa por cento não gosta de futebol, por que nós somos o país do futebol? Até que ponto a gente está fazendo algo para mudar isso?

**Mediadora:** Então, você fala de trazer essas outras discussões?

**Professor 9:** Sim, a partir do momento que a gente tenta elencar algumas coisas outra vem junto, não dá para separar, é dinâmico, as discussões permeiam uma e outra ali. Essas discussões vão aparecer com certeza, sempre vai ter uma referência de uma coisa ou de outra. Esse ano eu tive muita dificuldade para lidar com os deficientes, agora as crianças me ajudaram muito, eu falava para eles que eles tinham que participar então vamos criar formas para que eles participem. Eu sei que ele tem algumas dificuldades, que ele não é igual a você, pode até atrapalhar em alguns momentos, mas ele vai ter que participar. Grande parte das adaptações foram feitas pelos alunos, ah professor e se a gente fizer tal coisa, muda aqui, segura aqui, dava-se um jeito e todo mundo jogava, a cada aula era um desafio. Você tentava seguir lá o trabalho que era proposto nas apostilas do estado, mas tem coisa que não tem como trabalhar com TC, praticamente só mexe os olhos, o quadrante com paralisia cerebral grave, mas ele está inserido, os colegas ajudaram, os colegas participaram, criaram regras, foi mais com a

ajuda deles. Não tinha essa coisa de esporte específico, o deficiente tem um esporte específico, não acredito nisso também até porque no dia a dia ele não vai ter acesso a isso. Conta sim muito com os colegas, conta com a convivência. Essa questão da convivência acho que na minha fala passa muito, essa questão do conviver.

**Mediadora:** Você trouxe um exemplo da rede estadual, mas na prefeitura seria também?

**Professor 9:** Na prefeitura como não está pronto, você que elenca, você que é o responsável entre aspas por escolher o caminho, então, fica até mais fácil. Eu acho que você tem que lidar até mais pelo fato de ter que perguntar, observar, buscar informação para depois traçar um caminho, mas fica mais fácil. Já no estado essa questão de vir pronto as coisas eu procuro conversar com os alunos. Nesse bimestre veio tal assunto, isso é legal, mas isso nem tanto, vamos ficar nisso aqui, discutir isso aqui, por que estamos discutindo isso, qual a visão do autor, eu tento trazer isso para eles. E ai não tem como fugir muito, espera-se que esse aluno que está aqui na zona norte estudando se ele sai daqui e muda para Pindamonhangaba que ele vai ter continuidade com essa apostila ai, que ele não vai ficar perdido. Eu tive uma discussão com minha coordenadora lá, o importante não é a modalidade que você está discutindo no momento, o importante são os conhecimentos que estão por trás da modalidade, quais são as habilidades que se está buscando atrás da modalidade porque eu fiz um trabalho lá e ela disse que não apareceu a ginástica rítmica ai. Não estou trabalhando ginástica rítmica. Mas tem que trabalhar. Não, não tem que trabalhar, os alunos, mas não ginástica rítmica. Então, não tem que seguir um conteúdo em si, tenho que seguir as habilidades e competências que estão traçadas ali, que nem sempre são claras porque dependendo de quem fez tem uma visão diferente das coisas. Em geral eles só querem que conheçam a modalidade e a ideia não é essa, pra conhecer só a modalidade eu entro no *youtube* e vejo como que é. Eu fiz trabalho de ritmo e eles tinham que buscar formas de ritmo então, teve crianças que fez batuque, crianças que fez funk, teve um menino do abrigo, que fez um rap, o moleque não faz nada em nenhuma matéria, chegou e posso fazer o meu? Ele fez um rap, ele participou pra caramba! Ai você pega a nota dele e todo mundo zero, zero e zero e comigo dez, chegaram em mim, professor você não avalia o moleque? Não estou preocupado com nota, não quero punir. Espero ter ajudado. Algumas coisas eu fico falando, mas é que não vem a palavra certa para falar.

**Mediadora:** Com certeza ajudou bastante. Eu gostaria de agradecer muito a sua colaboração, a disposição para participar da pesquisa.