

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JORGE LUIZ DE OLIVEIRA JUNIOR

**Significações sobre o currículo cultural da Educação Física:
cenas de uma escola municipal paulistana**

São Paulo
2017

JORGE LUIZ DE OLIVEIRA JUNIOR

**Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas
de uma escola municipal paulistana**

Dissertação apresentada à 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
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTA 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 Oliveira Junior, Jorge Luiz de
O48s Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de
uma escola municipal paulistana / Jorge Luiz de Oliveira Junior; orientação
Marcos Garcia Neira. São Paulo: s.n., 2017.
154 p. ; anexos

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 2. Currículos e programas 3. Cultura 4. Significação
I. Neira, Marcos Garcia, orient.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz de. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física**: cenas de uma escola municipal paulistana. 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: _____

À família Oliveira. Fonte de inspiração à vida...

AGRADECIMENTOS

À Andreia. Companheira no amor e na vida.

Aos meus pais, Jorge e Maria. Base. Exemplos a serem seguidos.

A minha irmã Alessandra, meu cunhado Ângelo e ao melhor presente... Laura. Compartilhar momentos com vocês é sempre bom.

Ao Prof. Dr. Marcos Garcia Neira, pelo acolhimento, confiança, orientação e amizade de sempre. Professor admirado.

Ao Prof. Dr. Fabiano Bossle e Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Duboc, pelas importantes e qualificadas contribuições ao trabalho.

Aos amigos e amigas do GPEF, pelo compartilhamento de experiências e saberes às sextas-feiras à tarde. Pela luta sem trégua a favor de uma Educação Física mais democrática.

Aos amigos e amigas da EMEF Raimundo Correia, escola onde aprendo a ser professor todos os dias. Um agradecimento especial aos amigos da Educação Física: Luiz, Everton e Lilian.

À “Esferdagem”: Rodrigo Shao, Aguiar Jr, Fredy Massa, Junior Massa, Anderson Massa e Emerson Argenteil. Para além da amizade, são irmãos que a vida me proporcionou.

Às crianças e jovens participantes da pesquisa, por terem colocado vida ao trabalho.

*“Não me dão pena os burgueses vencidos.
E quando penso que vão me dar pena,
Aperto bem os dentes e fecho bem os olhos.
Penso em meus longos dias sem sapatos nem rosas.
Penso em meus longos dias sem abrigos nem nuvens.
Penso em meus longos dias sem camisas nem sonhos.
Penso em meus longos dias com minha pele proibida.
Penso em meus longos dias”.*

(Burgueses, de Nicolás Guillén)

RESUMO

OLIVEIRA JUNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana.** 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A pós-modernidade configura um período de constantes transformações econômicas, políticas e culturais. Noções como realidade, sujeito, cultura, conhecimento e currículo foram ressignificadas a partir da virada linguística, uma forma de conceber a realidade como resultado da produção discursiva. Nesse cenário, a escola, enquanto instituição moderna que insistentemente tenta formar o sujeito centrado, convicto, consciente e autônomo de suas ações, entrou em colapso, o que gerou a criação e fortalecimento de políticas públicas e educacionais com vistas à promoção de experiências pedagógicas multiculturais, tencionando transformá-la em espaço de aproximação e diálogo entre sujeitos e que busca a compreensão, reconhecimento e valorização das diferentes culturas. Com base nessa configuração social e curricular, a Educação Física vem se inspirando nas teorias educacionais pós-críticas para propor o currículo cultural da Educação Física, cujos princípios e procedimentos curriculares promovem a leitura e a reconstrução crítica das práticas corporais, visando à formação de sujeitos a favor das diferenças e comprometidos com relações mais democráticas. Com o objetivo de investigar as significações expressas pelos sujeitos da educação que experienciam a Educação Física cultural e as possíveis marcas deixadas, realizou-se a etnografia pós-crítica em uma escola municipal de ensino fundamental paulistana, ocasião em que se utilizaram técnicas de observação das aulas e de outros momentos escolares, análise da documentação pedagógica e dos registros dos estudantes e realização de entrevistas. Os dados produzidos foram submetidos à análise cultural mediante o confronto com a teorização que fundamenta a proposta. De um modo geral, a interpretação dos resultados sugere que as aulas de Educação Física culturalmente orientadas influenciam as significações expressas pelos estudantes, cumprindo com suas premissas e, em alguns casos, extrapolando as expectativas iniciais, dentre as quais se destacam o diálogo e algumas atividades de ensino como elementos interessantes para a condução da prática pedagógica, além da ampliação, aprofundamento e ressignificação dos conhecimentos e discursos concernentes às práticas corporais. Ademais, os participantes do estudo assumiram uma postura problematizadora diante de situações em que significações preconceituosas são postas em circulação e demonstraram inquietações sobre aquelas aulas de Educação Física centradas em vivências motoras.

Palavras-chave: Currículo. Cultura. Educação Física. Significação.

ABSTRACT

OLIVEIRA JUNIOR, J. L. **Significations about Physical Education cultural curriculum: scenes of a municipal school in the city of São Paulo.** 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Postmodernity is a period of continuous economic, political and cultural changes. Notions as reality, subject, culture, knowledge, and curriculum have been resignified from the linguistic turn, a way to conceive reality as a result of discursive production. In this scenario, school, as a modern institution that tries incessantly to educate a focused, convinced, and conscious subject who is responsible for his actions, collapsed, what allowed the creation and strengthening of an educational public policy in order to promote multicultural pedagogic experiences which tried to turn school in a place of approximation and discussion among subjects, besides looking for comprehension, recognition, and valorization of the different cultures. From this social and curricular setting, Physical Education has been inspired by post-critical educational theories in order to propose Physical Education cultural curriculum, whose curricular principles and procedures foster reading and critical reconstruction of corporal practices, aiming at the education of subjects who act in favor of differences and are committed to more democratic relations. With the purpose to investigate the significations expressed by the subjects who experienced cultural Physical Education besides what those experiences have possibly left, a post-critical ethnography in a municipal elementary and middle school located in the city of São Paulo was conducted, in which class-observation techniques were used and students' records and pedagogic document analyzed, in addition to interviews. Produced data was submitted to cultural analysis through comparison with the theory that underpins this work. In general, the interpretation of the results suggests that Physical Education culturally-oriented class influences the signification expressed by the students, fulfilling its premises and, in some cases, exceeding initial expectations, with particular emphasis on discussion and some teaching activities as interesting elements to pedagogical practice conduction as well as amplification, expansion and resignification of knowledge and corporal practice discussion. Furthermore, the study participants adopted a problematized stance before situations in which prejudiced significations are set. They also showed concern about motor experience-based classes.

Keywords: Curriculum. Culture. Physical Education. Signification.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CDC	Clube da Comunidade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GPEF	Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
ISEF	Índice de Satisfação em Educação Física
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	Projeto Especial de Ação
SEMEF	Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFC	Ultimate Fighting Championship

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. CENÁRIO PÓS-MODERNO	19
1.1. A educação multicultural	24
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRE AS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS	29
2.1. Currículo cultural da Educação Física: pressupostos e ação	35
3. SIGNIFICAÇÃO, REPRESENTAÇÃO E SENTIDO: CONEXÃO ENTRE OS DIFERENTES CONCEITOS.....	54
4. COMO OS ESTUDANTES TÊM SIGNIFICADO AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?.....	59
5. METODOLOGIA.....	66
5.1. Pesquisa pós-crítica em educação.....	66
5.2. A etnografia pós-crítica	70
5.3. Caracterização da escola e das turmas participantes do estudo	74
5.4. A análise cultural	77
6. ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXO A – REGISTRO DOS EPISÓDIOS.....	129
ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	136
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	154

INTRODUÇÃO

[...]
mas tudo move e muda
mudar me ajuda
mas me confunde
 [...]

(Mama Mundi - Chico César)

A mudança pode ser entendida como um processo de alteração e modificação de algo ou de alguma situação para outra, diferente. A vida é movente e marcada por mudanças que confortam em alguns casos, mas também provocam desestabilizações. A mudança acompanha a trajetória de vida das pessoas.

Ao concluir o ensino médio, a escolha pelo magistério não foi nada simples. Como a maioria dos jovens, tinha muitas dúvidas com relação à profissão. Havia me formado Técnico em Mecatrônica e por mais que tivesse feito estágio na área e cogitasse seguir para a Engenharia, acredito que a escolha pela docência, talvez, já estivesse em processo de construção desde a infância e juventude devido a dois fatores moventes.

Pertencer a uma família de muitos professores desponta como primeiro. Sempre que nos reuníamos, pelo menos em algum momento, as questões escolares se faziam presentes: um tio coordenador pedagógico, irmã e cunhado professores de Matemática, pai docente em curso superior de Administração e primos e primas professores de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Geografia, Ciências e dos anos iniciais do ensino fundamental. Conversas sobre o processo de escolarização, programas educacionais da rede pública de ensino, aspectos funcionais e carreira docente, entre tantos outros, predominam nas festas familiares e nas mensagens trocadas no grupo criado pela família num aplicativo para celulares. Ou seja, desde criança, sempre fui cercado por discursos que me constituíram enquanto sujeito-professor.

Outro fator é a experiência enquanto atleta de taekwondo iniciada aos nove anos de idade. Com o tempo, avancei na graduação das faixas até que, num certo momento, por volta dos treze anos, meu mestre permitiu que eu “puxasse” as aulas, isto é, conduzisse o treinamento de praticantes menos experientes. Entre aulas, treinos e competições, formei-me professor da modalidade ainda bem jovem e, devido a minha condição financeira na época, fui impulsionado a dar aulas de taekwondo em uma escola particular de educação infantil.

Lembro bem que esse primeiro contato com o ambiente escolar foi bastante conturbado, ainda mais porque se tratavam de crianças de dois a quatro anos. Por mais que tivesse acumulado alguma experiência na condução dos treinos na academia, as semelhanças com a atuação na escola praticamente inexistiam, pois enquanto nas aulas da academia eu apenas reproduzia a sequência memorizada de exercícios e de técnicas que aprendera com o tempo de vivência na modalidade, na escola, junto às crianças, aquilo de nada servia. A mudança havia me confundido. Através de muita conversa, troca de informações e sugestões de atividades com os familiares-professores e amigos da modalidade que já haviam passado pela mesma situação, terminei por aprender a trabalhar naquele contexto.

Como tudo move e muda, ao observar esses acontecimentos e todas as possibilidades que dispunha no momento, fui levado a escolher a Educação Física como campo profissional e não mais a Engenharia.

Ingressei em 2004, ano em que os cursos de Licenciatura e Bacharelado sofreram modificações¹. Com total desconhecimento da diferença entre eles, iniciei o bacharelado no período noturno, pois me explicaram que era o ideal para tornar-me preparador físico, técnico esportivo ou *personal trainer*. Logo me identifiquei com as aulas de Fisiologia do Exercício, Crescimento e Desenvolvimento Humano, Aprendizagem Motora e Biomecânica. Contudo, devido às mudanças que a vida impõe, fui obrigado a trocar o horário das aulas, passando a frequentá-las no período da manhã, que oferecia apenas o curso de Licenciatura.

Na Licenciatura, tive a oportunidade de cursar Prática de Ensino, Metodologia de Ensino, Políticas Públicas em Educação e Didática. À medida que enveredava pelas disciplinas de viés educacional e pedagógico, meu desejo de tornar-me professor de escola aumentava gradativamente, ou seja, a mudança havia mais ajudado do que confundido. Porém, mantinha o antigo interesse no caráter biológico da Educação Física, tanto que os planos de aula que elaborei para os trabalhos universitários e meu TCC apoiaram-se na perspectiva desenvolvimentista do componente.

Com a finalização do curso e a obtenção do diploma, fui trabalhar como professor de taekwondo no contraturno em escolas particulares de educação infantil e ensino fundamental, ao mesmo tempo em que atuei como professor eventual² em uma escola estadual. Foram

¹ Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e Resolução CNE/CES Nº 7, de 31 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

² Professor substituto que não possui vínculo empregatício com a rede estadual de ensino, recebendo apenas as horas trabalhadas no período de contrato.

experiências que considero bem importantes porque pude fazer testes e colocar em prática boa parte do que havia aprendido durante a graduação, observando o que deu certo e fazendo readequações na medida do possível.

Entre idas e vindas em escolas particulares e estaduais, finalmente, em 2008, ingressei por meio de concurso público na rede municipal de educação de São Paulo. Como havia acumulado certa experiência na rede pública de ensino, no início parecia que tudo caminhava bem, mas aos poucos fui percebendo um distanciamento entre os conteúdos que propunha e julgava importantes e os anseios e interesses dos estudantes³. Essa distância estava relacionada à perspectiva desenvolvimentista de Educação Física que adotava em minhas aulas, pois buscava seguir as orientações desse currículo à risca: para os alunos menores, aplicava atividades e exercícios de variabilidade de movimentos por meio de brincadeiras; para os maiores propunha atividades de execução e repetição de técnicas esportivas visando maior qualidade na movimentação e, em seguida, a prática esportiva. Isso resultava no afastamento das aulas de boa parte dos alunos, permanecendo apenas os mais habilidosos.

Nesse mesmo ano, fui convidado a participar de um curso de formação continuada promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que abordava o documento recém-publicado *Orientações Curriculares do Município de São Paulo – Educação Física*⁴. Na ocasião pude trocar ideias, aprender com outros professores da região e reunir subsídios, a partir das orientações do professor formador, para refletir sobre a minha prática pedagógica e compreender as relações existentes na sociedade como um todo. Em outras palavras, passei a entender as relações que se davam na escola e, com base nelas, passei a enxergar que a perspectiva desenvolvimentista não era condizente com o contexto sociopolítico e cultural em que estava imerso.

Ao conversar com o professor-formador obtive o contato do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF), o qual passei a frequentar no ano seguinte. Nos encontros do GPEF, os debates e questionamentos provocados pelos participantes me levaram a confrontar informações e saberes e a atribuir outros significados à prática pedagógica da Educação Física, como também para o funcionamento e a dinâmica do processo de escolarização.

³ Os termos ‘estudantes’, ‘alunos’ e ‘participantes da pesquisa’ abarcam todas as crianças e jovens de ambos os gêneros.

⁴ SÃO PAULO. 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.

Antes mesmo do meu início no GPEF, cogitava fazer um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Física escolar. Contudo, ao invés disso, cursei Licenciatura em Pedagogia em 2009, pois fui convencido pelos professores-familiares a mudar. Falavam que essa experiência ampliaria o meu leque de possibilidades de ação no magistério.

A cada encontro do GPEF, fui compreendendo melhor o currículo cultural da Educação Física⁵. Essa proposta, ao apoiar-se na teorização pós-crítica, propõe a tematização das práticas corporais, problematizando os discursos e significados que lhes são atribuídas, a fim de aprofundar e ampliar os conhecimentos e representações acessados pelas crianças e estabelecer um diálogo profícuo com as diferenças. É possível ter uma boa ideia da proposta por meio da leitura de relatos de experiência publicados no sítio⁶ do GPEF, produzidos por diferentes professores comprometidos com a democratização no acesso e com a problematização dos conhecimentos relativos às práticas corporais nas aulas de Educação Física. Esses registros relatam as tematizações de diferentes práticas corporais, as situações didáticas vividas, os materiais empregados, as dificuldades encontradas e os objetivos alcançados, o que permite documentar e reorientar o trabalho dos próprios docentes.

Ter contato com a pedagogia pós-crítica me causou um choque de ideias e posicionamentos. Até então, compreendia a escola, a educação e a Educação Física como instâncias neutras e distantes de qualquer influência ideológica e política. Com o passar do tempo, fui me apropriando dos debates e ensinamentos pós-críticos a ponto de ressignificar as minhas impressões iniciais.

Conhecer a perspectiva cultural da Educação Física fez com que eu a experimentasse com minhas turmas. As aulas iniciais eram uma mistura de estranhamento, desafio, incerteza e motivação. Após várias tentativas, algumas frustradas e outras exitosas, o trabalho resultou na produção escrita do meu primeiro relato de experiência⁷.

O envolvimento com o GPEF me levou a participar de eventos⁸ promovidos bianualmente pelo próprio grupo: o curso de extensão “Cultura corporal, fundamentação e prática pedagógica” e o Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física (SEMEF),

⁵ Também denominado Educação Física cultural, currículo pós-crítico da Educação Física, perspectiva cultural da Educação Física e Educação Física culturalmente orientada.

⁶ www.gpef.fe.usp.br

⁷ “Ameba, real, chinesa, baleado: protagonizando jogos de queimada”, disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge_01.pdf> Acesso em: 19 jun. 2017.

⁸ O GPEF promove esses eventos de maneira alternada a cada ano. Em anos pares, o SEMEF. Nos ímpares, é a vez do curso de extensão.

neles atuando como participante, apresentando relatos de experiência e auxiliando na organização do seminário.

Além disso, na rede municipal, após participar do Grupo Referência de Educação Física das escolas municipais de São Paulo, no período de 2009 a 2012 que tinha como objetivo discutir e se apropriar das Orientações Curriculares de Educação Física – que trata da proposta cultural do componente – atuei como formador em cursos promovidos pela SME: “Educação Física: códigos de comunicação e manifestações corporais” em 2011; “Práticas corporais na escola” em 2012; “Educação Física: a cultura corporal no ensino fundamental I” em 2013; “O currículo cultural da Educação Física: fundamentação e análises” em 2014; “Movimento curricular em Educação Física: possibilidades para a construção de um projeto interdisciplinar e autoral” em 2015; e “Diálogos interdisciplinares: a qualidade social da educação na garantia dos direitos de aprendizagem” em 2016.

Tamanha participação e envolvimento no GPEF sobre as questões referentes ao currículo cultural da Educação Física levaram-me a colaborar na escrita de capítulos de livros que reúnem relatos de experiência (OLIVEIRA JR; SOUZA JR; VIEIRA, 2016; SANTOS et al, 2016; NEIRA; LIMA; NUNES, 2014, 2012). Os textos abordam trabalhos de skate, patins e jogos de queimada com análises das situações didáticas e das problematizações realizadas.

Enquanto tudo isso ocorria, permaneci firme nas aulas com minhas turmas e cheguei a acumular cargos de professor efetivo nas redes municipal e estadual por um curto período. A escola onde atuo, de uma maneira geral, demonstrou apoio ao trabalho desenvolvido com base na perspectiva cultural da Educação Física. Certo de que a unanimidade de ideias não existe, até hoje ainda há situações de discordâncias com relação à proposta, pois algumas pessoas enxergam a Educação Física como momento de diversão e lazer. Porém, o importante é que o ambiente escolar propicia um espaço de diálogo para que diferentes temas acompanhem o currículo de Educação Física dos estudantes. Isso se deve muito ao quadro de professores de Educação Física da escola, pois também colocam a proposta em ação.

Concomitantemente às experiências realizadas nas escolas, as investigações realizadas sobre a prática pedagógica da perspectiva cultural seguiram contribuindo com o seu entendimento e modificação. Neira (2010), por exemplo, investigou as representações de um grupo de professores sobre a perspectiva cultural da Educação Física. O pesquisador apontou que as representações e o modo como os docentes significavam o currículo cultural foram decorrentes dos processos formativos destoantes de conhecimentos que fundamentam a docência e o processo de escolarização.

Escudero (2011) analisou as práticas avaliativas de docentes que desenvolvem a perspectiva cultural do componente. As interpretações da pesquisadora a levaram a compreender que os professores enxergam a avaliação como um texto em construção permanente, como uma produção escrita com base na ação educativa, que se distancia de uma avaliação classificatória e excludente.

Françoso (2011) entrevistou cinco professores de Educação Física a fim de investigar as suas percepções das dificuldades e possibilidades de desenvolvimento de trabalhos pautados nas Orientações Curriculares da rede municipal paulistana. O pesquisador destacou como pontos nevrálgicos a resistência dos estudantes com relação à proposta cultural, a ausência do projeto político pedagógico voltado para as questões multiculturais e a permanência da estrutura rígida da instituição escolar. Já as possibilidades se referem à valorização dos posicionamentos discentes, o reconhecimento dos estudantes enquanto produtores de conhecimento e a busca de parcerias com professores de outras áreas.

Neira (2011a) investigou a produção discursiva de professores que colocam em ação o currículo cultural da Educação Física. O material produzido permitiu ao pesquisador descrever as principais características que fundamentam a perspectiva de ensino, denominadas princípios curriculares (articulação com os objetivos educacionais, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos) e procedimentos didáticos (mapeamento, adoção de uma postura etnográfica sobre as práticas corporais, atividades de aprofundamento e ampliação, ressignificação das práticas corporais, o registro e a avaliação das ações curriculares).

Mazzoni (2013) analisou as possíveis relações entre a experiência pessoal e a prática pedagógica de professores que colocam em ação o currículo cultural da Educação Física. Ao entrevistar os docentes, percebeu que os fatores que possam ter contribuído para a opção de uma docência atenta aos aspectos multiculturais tenha sido influenciada por uma trajetória de vida marcada por adversidades e pelo reconhecimento das práticas corporais oriundas de grupos desprivilegiados nas relações de poder.

Aguiar (2014) investigou as significações de um grupo de professores da rede municipal paulistana que participaram de encontros formativos pautados pelas Orientações Curriculares do município paulistano para a área da Educação Física. Os resultados demonstraram que, apesar de haver alguns distanciamentos, de uma maneira geral, as conexões entre as significações dos docentes e o conteúdo do documento são evidenciadas.

Santos (2016) analisou como alguns docentes que desenvolvem aulas de Educação Física culturalmente orientadas realizam as ações didáticas de tematização e problematização. Os dados analisados apontam que a tematização das práticas corporais constitui-se em importante ferramenta de política cultural contra-hegemônica no currículo escolar e a problematização é a ação que permite discutir e ampliar as possibilidades de significação e que concede o encadeamento da tematização ao longo das aulas.

Müller (2016) investigou a importância e a influência dos registros realizados por um professor que atua na perspectiva cultural da Educação Física sobre a reorientação da sua prática pedagógica. O pesquisador aponta que os registros feitos pelo docente o ajudam a reorganizar as atividades de ensino previstas para a aula seguinte, sempre considerando e ouvindo as vozes dos estudantes.

Bonetto (2016) objetivou analisar como os professores que colocam em ação o currículo cultural da Educação Física constroem suas práticas pedagógicas com base no conceito de *escrita-curriculo*. O material produzido alerta para o fato de que a perspectiva cultural não possui uma sequência didática aplicável em qualquer situação e circunstância. Por mais que a quantidade de elementos que se aproximam nas escritas curriculares dos docentes investigados seja bastante expressiva, os professores tendem a assumir a autoria de seus trabalhos pedagógicos, e em casos específicos, propor novas situações didático-pedagógicas.

São inegáveis as contribuições que as pesquisas citadas trouxeram para a Educação Física cultural. Porém, esses trabalhos foram desenvolvidos a partir das vozes, posicionamentos e percepções dos professores. Ao observar atentamente o cenário, verificou-se a necessidade de investigações que considerassem e analisassem as vozes e percepções dos estudantes que vivenciam a proposta cultural nas aulas de Educação Física cotidianamente.

Essa percepção despertou minha curiosidade em conhecer melhor a opinião dos estudantes sobre as aulas de Educação Física culturalmente orientada. Afinal, ninguém melhor do que as crianças e jovens para nos ajudar a identificar problemas e propor outras formas de pensar e fazer a Educação Física. Tal curiosidade me levou a realizar atividades avaliativas ao final de cada ano letivo, desde 2012, com o intuito de estimular a fala, os argumentos e posicionamentos dos estudantes com relação às aulas.

Embora produzidos com intenções pedagógicas, os resultados indicavam que alguns estudantes se interessavam pelas aulas de Educação Física culturalmente orientadas, embora outros reprovassem algumas situações didáticas. Isso desencadeou algumas dúvidas a respeito do currículo cultural da Educação Física. Assim, passei a questionar se o currículo cultural é

tão interessante para os estudantes quanto os docentes pensam que é e se alcança o projeto educacional a que se propõe.

Ora, se o currículo cultural da Educação Física pretende posicionar os estudantes como leitores e produtores das práticas corporais visando à compreensão dos significados que as produzem em meio às relações de poder, parece relevante perguntar aos sujeitos que vivenciam esse processo o que pensam sobre ele e observá-los durante as aulas para captar as significações durante o trabalho pedagógico.

Essa preocupação materializou-se nas seguintes questões orientadoras do presente estudo: Como os estudantes do ensino fundamental de uma escola pública municipal paulistana significam as aulas de Educação Física culturalmente orientadas? Quais possíveis marcas o currículo cultural pode imprimir nos estudantes?

Diante disso, elegemos⁹ como objetivo da presente pesquisa analisar as significações expressas pelos estudantes de uma escola municipal de ensino fundamental paulistana que experimentam cotidianamente o currículo cultural da Educação Física.

Para alcançar esse objetivo, após construir um quadro teórico que permitisse compreender o contexto atual e sua relação com o currículo cultural da Educação Física, bem como os principais conceitos mobilizados durante a pesquisa, foi realizada uma etnografia pós-crítica junto às turmas que estavam sob minha responsabilidade durante dois anos letivos. O material produzido através de observações, entrevistas e compilação de documentos foi interpretado com base na análise cultural.

Na primeira seção deste documento esboçamos o cenário pós-moderno, o “terreno em que pisamos”, tendo em vista a necessidade em compreender os motivos que nos orientam a adotar um currículo preocupado com as questões multiculturais presentes em nossa sociedade, de maneira a ressignificar o ambiente escolar e a prática educativa em espaços onde a diferença possa ser reconhecida e valorizada.

Na seção seguinte deslindamos o caminho percorrido pela expressão “cultura corporal”, desde o seu surgimento inspirado nas pedagogias críticas, sua captura pelo discurso neoliberal, sua passagem pela antropologia, até a sua ampliação pelas pedagogias pós-críticas. Explicamos também o surgimento do currículo cultural da Educação Física, que ao beber em fontes da teorização pós-crítica, se utiliza do pensamento pós-estruturalista, das discussões do

⁹ A partir desse instante, por não se tratar mais da biografia do pesquisador, usaremos os pronomes pessoais da 1ª pessoa do plural ao longo do texto, pois se pretende o caráter coletivo de produção do conhecimento. Acreditamos que esse tipo de escrita convida o leitor a embrenhar-se na pesquisa, envolver-se nela para que então possa participar ativamente no processo de sua ressignificação.

multiculturalismo crítico e do campo teórico-político dos Estudos Culturais para encaminhar algumas proposições.

Na terceira parte realizamos uma discussão acerca dos conceitos de representação, significação e sentido, pois são conceitos usados frequentemente em investigações pautadas pelas teorias da linguagem. Contudo, a utilização desses conceitos necessita cautela para que não sejam confundidos, ou em alguns casos, misturados. Nesse sentido, os caracterizamos a ponto de facilitar a compreensão da presente pesquisa.

O estado da arte do nosso objeto de estudo foi apresentado na quarta seção, onde figura um levantamento dos estudos e pesquisas que abordam as significações e percepções dos alunos acerca das aulas de Educação Física, bem como outras investigações já realizadas sobre a perspectiva cultural da Educação Física.

Na quinta seção expomos as razões que nos levaram a escolher os métodos e técnicas adotados para o alcance dos nossos objetivos. Em seguida, passamos à análise e interpretação dos dados produzidos com base na teorização cultural da Educação Física, o que possibilitou traçar considerações possíveis e transitórias acerca do objeto investigado.

Cabe chamar a atenção para a tentativa de elaborar uma escrita que se pretende pós-crítica. Longe de indicar as soluções aos problemas apresentados e mostrar ‘pureza’ nos dados, apresentamos questionamentos, provocações e dúvidas de forma proposital, pois isso pode ser um “modo de sacudir o estabelecido, pode contribuir para promover modificações nas convenções e regras, pode ser (quem sabe) um jeito muito criativo de lidar com o conhecimento” (LOURO, 2007, p. 237).

Assim, ao apontar dúvidas e outros olhares e posicionamentos em algumas fontes de autoridade do texto científico, convidamos o leitor a atribuir significações a este texto, reconhecendo que se trata de um processo contínuo e interminável. Admitir incerteza e incompletude pode supor insegurança e má escrita para alguns, mas preferimos pensar que essa postura também permite sugerir expansões e transposições na escrita e no pensamento.

Embora o currículo cultural da Educação Física venha se fortalecendo nas escolas, faz-se necessário destrinchá-lo de outras formas, mudando os olhares para ele. Certamente, olhar para o currículo de outras maneiras vai ajudar, mas também vai confundir. Esperamos que as possibilidades de ação da perspectiva cultural possam ser ampliadas a partir da compreensão dos significados expressos pelos estudantes.

1. CENÁRIO PÓS-MODERNO

Desde o seu surgimento no século XVI, a escola vem sendo convocada a atender as necessidades e interesses sociais, políticos e econômicos. O que deve ser ensinado, ou seja, os conteúdos que compõem o currículo, desde sempre adquiriram um caráter parcial e historicamente localizado (LOPES; MACEDO, 2011). À mercê das mudanças contextuais (sócio-históricas e científicas) entram em cena determinados conhecimentos e formas de transmiti-los. São indícios de que a escola tem buscado dialogar com o projeto de cidadão almejado por cada sociedade.

De maneira geral, o processo de educação pode ser compreendido como uma forma de transmissão das conquistas e mecanismos que garantam a sobrevivência às novas gerações. Em épocas passadas, as crianças participavam diretamente da vida adulta para aprender sobre o mundo e sobre a realidade à sua volta. Hoje em dia, por mais que a família, os grupos culturais e a mídia também cumpram com a função de educar as crianças, jovens e adultos, a escola continua sendo decisiva para a realização dessa tarefa (PÉREZ GOMEZ, 2000).

A fim de compreender os motivos que levaram ao aparecimento da educação multicultural, é preciso entender a pós-modernidade, algumas de suas características e o deslocamento nos significados de alguns conceitos. Decerto, a paisagem contemporânea influenciou o surgimento de uma educação voltada ao reconhecimento das diferenças.

Para compreender a pós-modernidade se faz necessário entender o que é (ou o que foi) a modernidade. De acordo com Peters (2000), a modernidade pode ser concebida por ser uma época caracterizada pelo avanço da ciência na explicação e compreensão do mundo e das relações cotidianas vividas pelos sujeitos, até então explicadas com base nos dogmas religiosos. Logo, a modernidade surge como uma reação à época clássica.

A pós-modernidade pode ser significada como um momento em que as explicações oferecidas pelo projeto moderno passam a ser questionadas. Os sujeitos, as relações sociais e cotidianas passam a ser entendidos a partir de outros referenciais, abarcando variados campos teóricos, políticos, estéticos e culturais. Assim como a modernidade surgiu em reação à época clássica, a pós-modernidade também se manifesta enquanto oposição à modernidade. Essas transformações afetaram decisivamente as regras e ideias disseminadas pela ciência, pela literatura e pelas artes.

O pensamento pós-moderno modificou a forma de compreensão da vida cotidiana e das relações humanas ao passar a considerar a linguagem como um componente central e

decisivo na teorização social e cultural e na constituição das coisas do mundo. O momento ficou conhecido como *virada linguística*.

Com a chamada “virada linguística” ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Noções como as de “verdade”, “identidade” e “sujeito” passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva (SILVA, 2000a, p. 111).

A linguagem na pós-modernidade provoca a instabilidade dos processos de significação. A estabilização dos significados é sempre provisória e constantemente deslocada no interior das relações de poder, isto é, os significados não ficam presos definitivamente nos elementos que são nomeados. Eles estão em permanente disputa. A partir do instante em que a linguagem assume a centralidade na constituição das coisas, categorias como realidade, sujeito, conhecimento, cultura, dentre outros, sofreram ressignificações.

Grosso modo, a compreensão moderna sobre a realidade refere-se à simples descrição dos elementos a partir da materialidade existente no mundo. Isso quer dizer que a realidade é pré-existente à atribuição dos significados, cabendo ao sujeito apenas a tarefa de descrevê-la a partir de suas leituras e experiências. O pensamento pós-moderno substitui essa ideia ao afirmar que a realidade está necessariamente implicada no caráter produtivo da linguagem. É por meio da linguagem e dos processos discursivos que a realidade é socialmente construída pelos sujeitos, cabendo ao exercício do poder legitimar algumas e negar outras.

Isso faz com que a pós-modernidade seja acusada de ser uma época antirrealista (HICKS, 2011). Assumir o caráter constitutivo da linguagem na produção da realidade, contudo, não significa negar a sua existência material. Pelo contrário, a pós-modernidade reconhece que o mundo, os elementos da vida social, as relações humanas etc., existem materialmente, porém compreende que o que define a realidade é o caráter discursivo sobre ela. Esses elementos materiais só fazem sentido à medida que os sujeitos os reconhecem, os nomeiam, os significam, os representam.

A noção de sujeito também é ressignificada pelo pensamento pós-moderno. A concepção moderna de sujeito refere-se àquela ideia gerada pelo iluminismo em que ele é um ser pautado pela razão, capaz de conscientizar-se sobre suas ações, possuidor de autonomia

para fazer escolhas, centrado nas suas decisões e guiado pelos conhecimentos lógico-científicos. Por mais que houvesse movimentos literários que se opunham ao positivismo pregado pela modernidade na época de sua concepção, como o simbolismo e o romantismo, o projeto modernista preconizado implicava na formação do sujeito que fosse capaz em resolver suas situações cotidianas com total independência e com o mínimo de influência dos fatores externos.

O pensamento pós-moderno provoca um importante deslocamento na noção de sujeito ao questionar os princípios do pensamento social, político e cultural da racionalidade. Isso não quer dizer que o sujeito pós-moderno seja subjetivado como irracional, mas promove a abertura para que outras formas de subjetivação possam ser incorporadas por meio dos jogos da linguagem. Nesse caso, não se nega a racionalidade do sujeito, mas compreende que ela é apenas mais uma forma de subjetivação em meio a tantas outras, como a emocional por exemplo. Ao recusar a promessa de individualização¹⁰ imposta pelo projeto moderno, o sujeito pós-moderno imagina em quem poderia ser, ou então, em quem poderia tornar-se, pois é fruto dos discursos imersos nas relações de poder que insistem em narrá-lo.

Esse caráter produtivo da linguagem implica no descentramento identitário do sujeito como declara Hall (2013), para quem as identidades enquanto processos discursivos de identificação podem ser compreendidas como “pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (p. 112). Elas são posições para as quais o sujeito é convocado, obrigado a assumi-las e nelas investir.

Enquanto o sujeito projetado pela modernidade é possuidor de uma identidade única, essencial e permanente (HALL, 2006), porque racional, consciente e centrado, o sujeito pós-moderno passa a ser constituído por variadas identidades, temporárias e contraditórias, que estão em contínuo fluxo. Em suma, o sujeito é discursivamente interpelado a posicionar-se de um modo ou outro e assumir algumas identidades e rejeitar outras diante das mais variadas situações.

Destacamos que não é possível discutir a noção de sujeito e seu deslocamento nas ideias modernas e pós-modernas sem adentrar ao debate sobre as relações de poder. Brevemente falando, Foucault (1995, 2006) explica que para entender as relações de poder é necessário tomá-lo como algo não localizável em nenhum ponto central, que não é

¹⁰ O conceito de individualização utilizado aqui é explicado por Foucault (2006) que é aquela gerada e governada pelo Estado e suas instituições. O filósofo defende a promoção de novas formas de subjetividade por meio da recusa desse tipo de individualidade imposta durante muito tempo.

institucional e com nenhum foco único. Em outras palavras, o poder não pode ser alcançado, tomado a força de algo ou alguém. O poder é exercido entre e pelos sujeitos.

Eis por que a análise das relações de poder numa sociedade não pode se prestar ao estudo de uma série de instituições [...]. As relações de poder se enraízam no conjunto da rede social. Isto não significa, contudo, que haja um princípio de poder, primeiro e fundamental, que domina até o menor elemento da sociedade; mas que há, a partir desta possibilidade de ação sobre a ação dos outros [...] múltiplas formas de disparidade individual, de objetivos, de determinada aplicação do poder sobre nós mesmos e sobre os outros [...]. As formas e os lugares de “governo” dos homens uns pelos outros são múltiplos numa sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos, e reforçam-se em outros (FOUCAULT, 1995, p. 247).

Assim, ao analisar e compreender o sujeito pós-moderno enquanto resultado das práticas discursivas, se faz necessária a investigação minuciosa sobre as relações de poder atuantes nesses processos. A partir do instante em que o sujeito é narrado e passa a investir nessa posição, o poder “opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Outra categoria que sofre transformações na pós-modernidade é o conhecimento, mais precisamente o científico. O ideário da modernidade confere à ciência uma posição privilegiada ao afirmar ser autêntica, verdadeira, inquestionável e neutra na explicação dos fenômenos e elementos do universo. Além disso, o pensamento moderno é adepto das grandes narrativas - metanarrativas - daqueles saberes considerados universais e que se propõem a explicar qualquer coisa em qualquer lugar do planeta.

O pensamento pós-moderno ao desconfiar dessas atribuições reservadas ao saber científico, partindo do caráter produtivo e arbitrário da linguagem, propõe que se considere e reconheça também outros tipos de conhecimento que explicam o mundo e as relações existentes, pois entende que o conhecimento científico só assume essa posição privilegiada por causa dos jogos de poder. A ciência e a tecnologia deixam de gozar de espaços privilegiados e assim, o senso comum e a cultura popular conquistam território na pós-modernidade.

Liotard (1988) é contundente quando anuncia que o “saber científico não é todo o saber” (p. 12). Explica que esse conhecimento tem sido legitimado na sociedade, ou seja, tem passado por processos que envolvem mecanismos que autorizam algo a tornar-se norma ao

longo dos tempos. Essa tarefa é bem sucedida por causa dos jogos da linguagem que possuem regras, explícitas ou não, capazes de orientar os sujeitos a participarem do jogo em torno da legitimação.

Mesmo após esses posicionamentos, o pensamento pós-moderno continua sendo classificado como anticientífico. Ele, antes de tudo, não rejeita a ciência. Compreende que ela exerce uma importante função para a explicação e compreensão do mundo e das relações existentes nele. Na pós-modernidade apenas é aberta a possibilidade de questioná-la enquanto única fonte legítima de forma de conhecimento. Ao retirar sua exclusividade, posiciona-a ao lado de outros tantos conhecimentos igualmente válidos que também pautam as condutas dos sujeitos. A discussão, então, não está propriamente nas explicações e comprovações científicas, mas na prerrogativa de verdade única e inquestionável que elas carregam.

A concepção de cultura também é ressignificada. Hall (1997) a concebe como prática de significação, como um território de disputa pela validação dos significados no qual os diferentes grupos, situados em posições distintas de exercício do poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. É nesse campo de batalha que a cultura é produzida, validada, contestada, traduzida.

A partir da virada linguística, a concepção de cultura enquanto repertório conquistado e partilhado cede espaço à compreensão de cultura como processo de significação. Nessa lógica, os sujeitos são formados culturalmente, pois são interpelados a todo instante pelos meios discursivos.

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural (HALL, 1997, p. 20).

O autor aponta que a cultura tornou-se central nas relações cotidianas dos sujeitos, pois ela penetra em cada canto da vida social contemporânea, mediando todas as relações, constituindo-as. Ou seja, a cultura passou a ser compreendida como uma condição constitutiva da vida social e não mais como uma variável dependente.

Esses deslocamentos nas noções de realidade, sujeito, poder, conhecimento e cultura resvalaram diretamente na educação escolarizada. A escola, por ser uma instituição inventada

na modernidade, carrega consigo todos os atributos que tentam incessantemente formar o sujeito moderno. Seu objetivo é transmitir o conhecimento científico, proveniente da cultura hegemônica, aos estudantes, com vistas a formar seres humanos racionais e autônomos.

A consequência desse embate foi a ampliação da contradição entre a cultura privilegiada pelo currículo escolar de um lado e o caráter multicultural dos estudantes de outro. O resultado foi a elaboração de programas educacionais voltados às demandas de uma sociedade multicultural e democrática, ou seja, programas voltados para a educação multicultural.

1.1. A educação multicultural

O multiculturalismo enquanto ação política deu-se na década de 1960. Eclodiu como um movimento reivindicatório na educação universitária estadunidense. O currículo escolar privilegiava os saberes da cultura hegemônica (branca, europeia, masculina, heteroafetiva, cristã etc.) e, dessa maneira, os grupos desprivilegiados nas disputas pelo poder eram narrados, pelos grupos hegemônicos, de forma depreciativa.

Os grupos culturais desprivilegiados nas relações de poder (latinos, negros, homoafetivos, mulheres, etc.) se manifestaram contrariamente ao currículo universitário tradicional e também às políticas segregacionistas das escolas. No caso, os negros, latinos e asiáticos não acessavam as mesmas escolas da elite branca e, mesmo naquelas que podiam frequentar, o referencial era o da cultura hegemônica. Isso fez emergir políticas preocupadas com a educação multicultural.

O multiculturalismo, tal como aponta Silva (2000b), é um termo ambíguo. Se por um lado é um movimento reivindicatório legítimo de reconhecimento dos grupos culturais desprivilegiados, por outro, é visto como uma solução aos problemas causados pela presença de diferentes grupos culturais no interior da sociedade.

Devido à crescente discussão acerca do multiculturalismo, programas educacionais multiculturais adentraram ao espaço escolar. Logo, a escola também se responsabilizou em aproximar e propor diálogos entre as diferentes culturas, procurando reconhecer a heterogeneidade e valorizar o aspecto multicultural dos sujeitos. Porém, esse contato entre as diferenças culturais não ocorre de maneira pacífica. As tentativas de diálogo, os conflitos e as tensões se multiplicaram num ambiente em que todos têm o direito e obrigação de frequentar. Isso desafia os educadores a não ignorarem os aspectos multiculturais sob o risco de que a

escola, cada vez mais, se distancie dos universos simbólicos e das inquietudes das crianças e jovens.

Para Candau (2008), pesquisadora sobre a educação multicultural, o multiculturalismo pode assumir duas abordagens: descritiva e propositiva. A descritiva compreende o multiculturalismo como uma característica das sociedades atuais, dependente de cada contexto histórico, político e sociocultural. Nessa concepção se enfatiza a descrição e a configuração multicultural de cada contexto específico.

A propositiva compreende o multiculturalismo como uma maneira de atuar, de intervir e de transformar a dinâmica social e cultural. Trata-se de um projeto político cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais, de conceber políticas públicas a favor da diferença cultural e de construir estratégias pedagógicas nessa perspectiva.

Na concepção propositiva são oferecidas diferentes categorias de multiculturalismo. Candau (2012), apoiada nas explicações de Peter McLaren¹¹, apresenta o multiculturalismo conservador que defende a construção de uma cultura comum que seja transmitida para todas as pessoas, deslegitimando saberes, crenças e línguas daquelas culturas que dificilmente conseguem fazer valer seus significados. Geralmente, essa cultura comum é aquela proveniente de camadas hegemônicas da sociedade.

Outra vertente é o multiculturalismo humanista liberal que parte da ideia de que todos os grupos culturais necessitam competir entre si na sociedade. Essa concepção reconhece que os grupos desprivilegiados nas relações de poder possuem mais obstáculos que precisam ser removidos para que possam competir em condição de igualdade. Para isso, cria programas específicos revestidos, frequentemente, de uma ideia de humanismo etnocêntrico e universalista que continua a privilegiar a cultura hegemônica.

A terceira vertente trata-se do multiculturalismo liberal de esquerda que tende a essencializar as diferenças, apagando as construções históricas e as relações de poder atuantes no processo de produção cultural. Compreende as experiências dos grupos culturais desprivilegiados como se fossem causas naturais e inevitáveis, ou até, enxerga que esses grupos são merecedores daquelas posições ocupadas na sociedade mais ampla.

A última posição diz respeito ao multiculturalismo crítico que compreende a diferença cultural como uma produção discursiva em meio às relações de poder. Enxerga a cultura como espaço de confronto, de permanente troca e construção de significados. Além do reconhecimento da diferença cultural, ele se volta para a análise das relações de poder

¹¹ McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

implicadas nos mecanismos de construção das diferenças, isto é, preocupa-se em discutir como o poder opera na constituição das coisas presentes na teia cultural.

Lopes e Macedo (2011) apontam que Peter McLaren, ao propor o multiculturalismo crítico, se situa no “deslizamento entre perspectivas marxistas e preocupações pós-modernas” (p. 187). Em outras palavras, o multiculturalismo crítico envolve a possibilidade de mudanças no processo de significação, sem abandonar a possibilidade de transformar as relações sociais e culturais pela ação discursiva dos sujeitos.

No ambiente educativo, o multiculturalismo crítico busca desvelar a ação do poder nos processos educacionais, entre eles a ação curricular. Pretende analisar os motivos que levam ao favorecimento dos saberes oriundos dos grupos culturais privilegiados nas disputas pelo exercício do poder e ao distanciamento dos conhecimentos originados de outros grupos. Nesse sentido, a educação multicultural crítica busca superar uma visão meramente ‘exótica’, indo além da simples apreciação e tolerância das diferenças culturais (CANEN, 2007, 2000).

Alguns trabalhos (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013; MOREIRA, 2001) mapearam a produção científica sobre a educação multicultural. O primeiro analisou a maneira pela qual os conceitos de diversidade e diferença têm sido utilizados no debate contemporâneo brasileiro em educação. O segundo investigou os trabalhos sobre currículo e multiculturalismo produzidos por autores brasileiros, destacando os temas dominantes, abordagens metodológicas e referências bibliográficas.

Também existem pesquisas que analisaram as questões multiculturais a partir da prática pedagógica, do “chão da escola”. Canen e Oliveira (2002) analisaram uma prática pedagógica multiculturalmente orientada na disciplina de Ciências, que problematizou os preconceitos, desigualdades e a construção das diferenças culturais. Dentre os resultados, destacou-se a adoção da hibridização discursiva como dispositivo pedagógico relevante. Candau (2002) apresentou uma visão da relação multiculturalismo e educação com base em projetos desenvolvidos. Moreira e Candau (2003), com base em projetos multiculturais desenvolvidos e na literatura da área, apresentaram princípios, exemplos e sugestões que possam ser úteis aos docentes que queiram tornar a cultura como elemento central nos seus planos e práticas. Por fim, Candau (2011) investigou as concepções de diferença cultural e como foram discutidas na prática, tendo como base de apoio quatro trabalhos que afirmaram ser multiculturais.

Percebemos a vontade de alguns educadores e pesquisadores, comprometidos com a educação multicultural, de colocarem em circulação esse assunto tão caro à sociedade pós-moderna. Para não perpetuar o fracasso escolar dos estudantes que não compartilham dos

referenciais culturais hegemônicos, deve-se trabalhar com as diferenças em seu contexto real, o que obriga o currículo escolar a reconhecer, compreender e valorizar os conhecimentos daqueles grupos que dificilmente conseguem legitimar seus significados (CANDAU, 2011).

Apesar desses trabalhos e análises que apregoam o desenvolvimento de propostas curriculares multiculturalmente orientadas, o que percebemos no cotidiano escolar é o confronto entre, de um lado, o currículo com viés tecnicista, pautado nos referenciais provenientes da cultura hegemônica e que coloca em prática políticas neoliberais de organização social e, de outro, experiências curriculares fundamentadas em princípios e políticas multiculturais, que valorizam e reconhecem as diferenças culturais e prestigiam procedimentos democráticos na organização curricular.

Candau (2008) confirma essa ideia ao comentar que por mais que esse caráter universal de educação venha sendo denunciado em algumas pesquisas, a consciência homogeneizadora e monocultural da escola é cada vez mais forte. Ao mesmo tempo, estão cada vez mais presentes as tentativas de romper com este modelo educacional e construir práticas educativas que leve em consideração a questão do multiculturalismo. Ou seja, a batalha continua.

Em 2002, a pesquisadora já afirmara que o debate multicultural iria avançar nos anos seguintes com vistas à afirmação da democracia e à luta contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação (CANDAU, 2002). A produção acadêmica nos últimos anos comprovou o argumento da pesquisadora. As investigações realizadas têm identificado uma progressiva sensibilidade para este tema na escola, mas traduzi-la e aplicá-la nas práticas cotidianas e educacionais continua sendo um grande desafio.

Ao reconhecer o universo multicultural dos estudantes, o desafio da escola no cenário pós-moderno passa a ser o de preparar o aluno para lutar e se defender das desigualdades produzidas em meio às relações de poder e impostas aos sujeitos como situações inevitáveis. Ela deve evitar oferecer situações fantasiosas. Rego (2011) recomenda que o incentivo às características neoliberais como o espírito de competição, sentimento de esforço e sucesso individual transmitidos pela escola moderna ceda lugar ao compromisso com o bem comum e a adesão a causas que contribuam para a melhoria das condições de vida coletiva.

A instituição escolar pode e deve usar o conhecimento disponível, seja ele o científico, o popular, o místico etc., para compreender e questionar as intenções do processo educativo, dos efeitos nos sujeitos e dos mecanismos de controle. Ela precisa provocar situações e vivências que induzam à solidariedade, à colaboração e à ressignificação. Vivendo situações democráticas na escola, aprende-se a viver democraticamente na sociedade mais ampla.

Se pretendermos a construção de uma sociedade menos desigual a partir da democratização das relações de poder, onde as diferentes culturas possam ser representadas dignamente, a educação multicultural torna-se uma opção que dialoga com essa ideia.

Não é por acaso que seus pressupostos têm influenciado vários componentes curriculares, entre eles, a Educação Física. Nos últimos anos, análises de experiências pedagógicas influenciadas pelo multiculturalismo crítico e por outras discussões têm contribuído para o estabelecimento de princípios e orientações didáticas que caracterizam uma Educação Física (multi) culturalmente orientada, como veremos na seção seguinte.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRE AS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS

No capítulo anterior vimos que o processo de escolarização sofre influências sociais e culturais de cada época e local. Uma vez que a sociedade convoca a escola a desenvolver currículos que formem sujeitos condizentes com o projeto almejado, o currículo, então, nada mais é que um dispositivo que consolida essa relação.

O currículo não pode ser visto como um artefato que considera somente procedimentos, técnicas, métodos e o conteúdo formal a ser ensinado pelo professor em sala de aula. Com base em Silva (2011), o currículo pode ser concebido como tudo aquilo que forma identidades dos sujeitos docentes e discentes. Dessa maneira, não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ele está implicado em relações de poder, marcando as identidades e produzindo as diferenças.

É importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (SILVA, 2009, p. 194).

O caminho curricular traçado pela Educação Física seguiu os mesmos passos. Isso fez com que diversos estudos se preocupassem em descrever as modificações que o ensino do componente sofreu ao longo dos tempos. Em meio aos embates que acompanharam o surgimento de concepções, cabe ressaltar que cada vertente teórica não substituiu e não foi substituída por outra. Elas ainda povoam o espaço escolar, sendo muito comum a tentativa de colocar em ação perspectivas pedagógicas distintas sob a justificativa de que é necessário usar o que tem de melhor em cada uma.

Dentre as propostas existentes, o currículo cultural da Educação Física ganha relevo na década atual sob influências da teorização educacional pós-crítica. Surge como alternativa às perspectivas convencionais que perpetuam as desigualdades e prezam pela manutenção da ordem vigente. Sua ação gira em torno da tematização das práticas corporais disponíveis na sociedade e da problematização dos discursos e enunciados que as produzem, as significam e as transformam.

Para entendermos a gênese do currículo cultural da Educação Física e conhecer seus fundamentos teóricos e políticos, precisamos compreender o caminho traçado pelo componente nas últimas décadas, inclusive perceber como a expressão cultural corporal tem sido empregada e reposicionada de acordo com os contextos culturais e curriculares de cada época.

O trabalho de Aguiar (2014) nos auxilia nessa compreensão de forma clara e concisa e pautada por alguns estudos, entre eles o de Bracht (1999) e o de Neira e Nunes (2009a), que a Educação Física brasileira foi fortemente influenciada pelo modelo escolarizado europeu, que teve seu surgimento no início do século XIX juntamente com a criação da instituição Escola pela sociedade burguesa emergente.

Conforme a ampliada discussão já engendrada por diversos autores da área, resumidamente, no Brasil, as aulas de Educação Física, a depender do seu momento histórico e social, já foram lecionadas com base nos métodos ginásticos; comandadas pelas instituições militares; influenciadas pela perspectiva da educação integral de cunho humanista; trabalhadas sob o enfoque esportivista; planejadas com base no desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e motor; e, mais recentemente, também pensadas pela esfera da aquisição e manutenção da saúde.

É possível observar que nas perspectivas acima, as aulas de Educação Física, de uma forma geral, seguem o modelo biológico de aptidão física, o caráter tecnicista de esportivização e o aspecto funcionalista para o alcance de outros fins (BRACHT, 1999). O movimento humano, nesse viés, é compreendido como produto biológico e mecânico. Como destaca o autor, a prática do esporte de rendimento, ao invadir o espaço escolar, colabora com a reprodução dos valores e princípios da sociedade capitalista.

Com a abertura política no cenário nacional e a participação democrática da sociedade nas decisões coletivas, a década de 1980 também foi marcada pelo aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, desvalorização dos salários e agravamento das desigualdades sociais. Isso levou à deterioração dos serviços públicos, com terríveis consequências para a educação. Em contrapartida, toda essa configuração somada ao desgaste causado pela ditadura militar provocou o fortalecimento da oposição política, que causou a organização dos trabalhadores e dos movimentos sociais e populares que reivindicavam e lutavam pela garantia dos direitos trabalhistas e humanos.

O fato desencadeou a abertura para uma multiplicidade de teorizações e discursos sobre a organização da sociedade e da educação escolarizada. Logo, a teorização crítica eclodiu no campo educacional a partir das denúncias das formas de dominação e hegemonia

do conhecimento e da organização social. As teorias críticas analisaram a escola e a pedagogia nos seus moldes tradicionais e tecnicistas, suscitando dúvidas da sua organização curricular e promovendo reflexões acerca do currículo e da sociedade de uma maneira geral. Assim, também provocou reflexões e debates sobre os modelos reprodutores que a sociedade mantinha, sobre o exercício do poder de que dispunham os grupos dominantes para conquistar e se manterem na situação privilegiada de controle e também sobre o motivo de alguns conhecimentos serem legitimados e validados no currículo escolar (SILVA, 2011).

Moreira (1988) explica que duas vertentes da pedagogia crítica se destacaram em meio ao debate acadêmico e escolar em nível nacional. Ambas possuem elementos emancipatórios que prometem aos estudantes se libertarem das injustiças presentes na sociedade. Uma delas é a *pedagogia crítica*, encabeçada pelos professores Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, que defendem o acesso e a aquisição do conhecimento sistematizado pelas crianças e jovens mais pobres, pois isso lhes permite uma melhor compreensão de sua realidade para que possam reagir contra as situações desfavoráveis em que vivem. A outra vertente é a *educação popular*, concebida por Paulo Freire, que propõe a elaboração de novos conhecimentos que reforcem a resistência e o enfrentamento aos ditames hegemônicos por parte das camadas mais populares, tendo como base as necessidades e exigências da vida social e que realça o diálogo e as relações democráticas na sala de aula. Por mais que existissem críticas e questionamentos de uma à outra, ambas as pedagogias possuem contribuições valiosas no que tange ao viés curricular crítico.

O discurso propagado pela teorização crítica fez a escola repensar suas ações amparadas nas pedagogias liberais e provocou questionamentos aos currículos da Educação Física, até então voltados para a promoção da aptidão física, exacerbação da prática esportiva e do desenvolvimento motor.

De acordo com Souza Jr. et al. (2011), o termo cultura corporal começou a ser empregado pela literatura da área em meados dos anos 1980, num contexto de intensas críticas ao modelo de esportivização da Educação Física brasileira. O primeiro trabalho a utilizar a noção de cultura corporal e cultura de movimento foi o de Bracht (1989), quando explicita que as formas culturais de movimento que se fazem presentes no universo da população precisam transformar-se em temas e serem problematizadas nas aulas de Educação Física. Ou seja, a literatura da área começa a empregar a expressão cultura corporal para contrapor-se à ideia biológica e natural do movimento humano, a ênfase no desenvolvimento de habilidades motoras e a regulação do comportamento a partir das teorias psicológicas.

Em continuidade à produção acerca do assunto, nos anos 1990 outra publicação (SOARES et al., 1992) apresenta uma proposta crítico-superadora, defendendo que o conceito de cultura corporal decorreu da existência de uma produção humana que se transformou em patrimônio cultural. Nessa visão a cultura corporal é o objeto de conhecimento da Educação Física, que se concretiza em diferentes temas: esporte, ginástica, capoeira, jogos, dança e mímica. Nos dizeres dos autores, a perspectiva crítico-superadora

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES et al., 1992, p.38).

Ainda nesse período surge a proposta crítico-emancipatória (KUNZ, 1994) que também buscou questionar a tradição biológica e excludente que marcava o ensino da Educação Física. Essa vertente aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, buscando desenvolver nos alunos a capacidade de refletir e atuar criticamente nesse campo.

Em linhas gerais, as propostas progressistas da Educação Física pretendiam formar sujeitos dotados de consciência crítica e que atuassem de forma autônoma e transformadora no campo da cultura corporal.

Todavia, como explicam Gramorelli e Neira (2016), no final dos anos 1990 o termo cultura corporal, ao ser incorporado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais¹² (PCN), sofreu sérios prejuízos em seu viés crítico ao misturar-se às concepções psicobiológicas e da educação para a saúde. Aproveitando o embalo, os PCN conectaram a noção de cultura corporal às ideias de desenvolvimento de competências e habilidades, conceitos estes retirados do meio empresarial. Isso fez com que a expressão perdesse sua força política, conquistada após intensas disputas feitas pela Educação Física pautada pela pedagogia crítica.

¹² BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.; BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.; BRASIL. Ministério da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

Nessa mesma época, a expressão cultura corporal também foi influenciada pelo diálogo estabelecido entre a Educação Física e a Antropologia. O viés antropológico atuou no sentido de que as práticas corporais fossem entendidas como textos produzidos pela linguagem corporal, logo, passíveis de múltiplas e variadas leituras e significações (GRAMORELLI; NEIRA, 2016).

Em consonância com o período de abertura social e política, outros estudos ganham força na busca em ampliar os olhares da teorização social e educacional produzidas até o momento. Então, alguns pesquisadores deram prosseguimento às análises promovidas pela pedagogia crítica em oposição ao tecnicismo e ao conservadorismo. Porém, ao encontrarem seus limites, ofereceram variadas formas de interpretar a realidade. Estamos a falar das teorias pós-críticas.

Segundo Silva (2000b),

Enquanto o chamado pós-modernismo questionava as chamadas metanarrativas e todo o pensamento fundacional, o pós-estruturalismo colocava em questão o sujeito cartesiano e as críticas sociais baseadas em qualquer noção de emancipação ou libertação. Estes questionamentos não poderiam deixar de atingir também as teorias críticas em educação e currículo (p. 90).

De acordo com o autor, as pedagogias pós-críticas representam uma continuidade às pedagogias críticas, pois reconhecem e utilizam o pensamento crítico em seus debates e questionamentos. O debate pós-crítico pretende pensar além dos limites deixados pela teorização crítica, para então, retornar com outros olhares que possibilitem a ressignificação das condições sociais presentes.

Conforme advoga Silva (2011), os currículos pós-críticos e críticos se diferenciam da teorização tradicional, pois abarcam as análises do poder que permeia as relações sociais e culturais. Enquanto os currículos tradicionais pretendem ser neutros, despolitizados, “sem partido” e que se apoiam na razão científica, a teorização crítica e pós-crítica argumentam que não há teoria neutra, natural e puramente científica. Todas estão, inevitavelmente, implicadas em relações de poder.

A pedagogia pós-crítica invoca todo e qualquer conhecimento ao currículo escolar, ou seja, os saberes populares e místicos são promovidos ao mesmo grau de importância que os saberes científicos, pois são compreendidos como produtos do processo de significação, são

frutos da linguagem, resultados das relações de poder. Assim, os conhecimentos pautados pela ciência ocupam lugar de destaque no currículo escolar e na sociedade devido a sua força na disputa com outros conhecimentos, porém são apenas mais uma forma entre as outras de significar a realidade.

Essa perspectiva curricular não limita a discussão sobre o poder ao campo das relações econômicas do capitalismo, embora o considere. Suas análises são ampliadas para as questões de religiosidade, classe social, etnia, idade, gênero, sexualidade, corpo e tantos outros elementos. Nessa concepção curricular, o poder é compreendido a partir das contribuições foucaultianas como algo que não possui foco único, mas sim como algo que é exercido entre e pelos sujeitos. Logo, poder e conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes.

A teorização pós-crítica abarca a teoria *queer*, os Estudos Culturais, os estudos feministas, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, a filosofia da diferença, o pós-colonialismo e o multiculturalismo crítico (SILVA, 2011). Contrariamente às pedagogias críticas, as teorias pós-críticas do currículo não acreditam na possibilidade do sujeito libertar-se da alienação causada pelo capitalismo. Não há espaço para o pensamento de consciência correta e autônoma, como também, o processo de conscientização e emancipação. Também questionam as metanarrativas que insistem em explicar e fixar a realidade vivida pelos sujeitos.

A pedagogia pós-crítica empenha-se com a formação dos sujeitos que atuarão na sociedade. Por isso se preocupam com o currículo em função do seu envolvimento com os processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos. Assim, abrem lugar para a subjetividade. Em outras palavras, o sujeito é formado de acordo com as verdades que insistem em fixar uma identidade, subjetivando-o, levando-o a assumir uma posição de sujeito (HALL, 2013). Uma forma de fazê-lo é, justamente, por meio do currículo.

Portanto, o currículo pós-crítico se torna uma escrita constante onde todos os sujeitos da escola o escrevem e reescrevem. Não possui maneiras corretas e únicas de ensinar e avaliar, como também, não há técnicas definidas para planejar as atividades de ensino ou a definição prévia dos conteúdos a serem ensinados. Ao contrário, há espaço para a problematização e discussão dos conhecimentos, das avaliações e dos planos de trabalho.

Ao sofrer influência pela teorização pós-crítica, a expressão cultura corporal passou a abranger as práticas corporais e toda a produção discursiva de variados grupos que compõem a sociedade e que estão em constante disputa. Logo, a cultura corporal não se resume somente ao “fazer” das lutas, danças, ginásticas, esportes e brincadeiras, mas também incorpora a teia de significados que circundam e produzem as práticas corporais e os seus representantes.

Assim, o termo reconquista o viés crítico de leitura e significação das práticas corporais, porém agora considerando os pressupostos pós-críticos de análise (GRAMORELLI; NEIRA, 2016).

Inspirada nessa configuração educacional e curricular, a Educação Física propôs um currículo que está a favor da desestabilização da lógica dominante ainda presente na instituição escolar e que atua em defesa de uma Educação Física mais democrática. Esse é o currículo cultural da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2006, 2009a, 2009b, 2016a, 2016b; NEIRA, 2007, 2011b, 2014; NEIRA; LIMA; NUNES, 2012, 2014).

2.1. Currículo cultural da Educação Física: pressupostos e ação

Por ser fruto da pedagogia pós-crítica, o currículo cultural da Educação Física adota os pressupostos de análise citados anteriormente, com destaque para o pós-estruturalismo, multiculturalismo crítico e Estudos Culturais. Discutiremos brevemente sobre eles com o intuito de facilitar a compreensão do terreno onde a perspectiva cultural planta suas sementes para, então, apresentá-la enquanto currículo que está em ação nas escolas.

O pós-estruturalismo é um movimento filosófico iniciado nos anos 1960 e que vem sendo muito influente em vários campos temáticos, dentre eles, os citados acima. Segundo Peters (2000), o pós-estruturalismo deve ser visto como um “movimento de pensamento” (p.29), um estilo de filosofar que busca questionar as estruturas, a sistemática e o cientificismo, pregados pelo seu antecessor, o estruturalismo, que tentou identificar os signos universais que seriam comuns a todas as culturas. Essa crítica pós-estruturalista é feita a partir do interior do estruturalismo com o apontamento de inconsistências até então ignoradas. Porém, isso não quer dizer que o pós-estruturalismo rejeite por completo o estruturalismo.

O pós-estruturalismo atua na preservação dos elementos centrais da crítica que o pensamento estruturalista fazia ao sujeito humanista e racional. Assim, tanto um como o outro suspeitam da conscientização do ser humano como única base de ação, como também, indagam os pressupostos universais da razão, individualidade e autonomia do sujeito iluminista.

Em ambos a linguagem é enfatizada como um sistema de significação. Porém, o pós-estruturalismo provoca leves rupturas na rigidez, se podemos assim dizer, produzida pelo estruturalismo. As práticas de significação continuam centrais, mas a fixidez do significado, de certa maneira suposta no estruturalismo, se altera para fluidez no pós-estruturalismo, sem esquecer as relações de poder envolvidas no processo de significação. No pós-estruturalismo é

salientada a constituição discursiva do sujeito, como também a sua localização histórica e cultural. O sujeito é o resultado dos dispositivos linguísticos e dos contextos locais onde ocorrem (SILVA, 2000b).

Williams (2013) convida a pensar no pós-estruturalismo como a noção de *limite*. O limite “indica segurança e estabilidade relativas num dado ambiente, no qual as fronteiras são vistas como menos fidedignas do que o centro” (p. 14). O pós-estruturalismo, ao desconfiar do interior, do centro, prefere atuar nos limites, nas bordas que cercam os significados das coisas. A explicação pós-estruturalista é de que o limite passa a ser o centro das análises. Desse modo, os pensadores pós-estruturalistas caminham no limite para poder abri-lo, e assim, descentrar as ideias de verdade e estabilidade dos significados atribuídos aos elementos.

No jogo político, o autor nos ajuda a entender que o pós-estruturalismo é visto como uma política de esquerda, se essa for compreendida como uma política que luta ao lado daqueles que se posicionam na margem, que estão no limite, e se opõe ferozmente à política de direita, se essa for definida como uma política em defesa de verdades e valores inquestionáveis e tradicionais.

Todavia, se um limite específico passa a ser valorizado de forma fixa e constante, ele já não será parte da luta dos pós-estruturalistas. Nesse contexto, as lutas pelas causas “têm de ser porque elas são corretas num momento particular e uma situação particular, e não porque seriam causas dotadas de um bem eterno e absoluto. A luta é por esses direitos agora e não por direitos universais e eternos” (WILLIAMS, 2013, p. 21).

Já que a linguagem é compreendida como uma prática de significar os elementos do mundo, os pós-estruturalistas se recusam a entender o conhecimento e a verdade como uma representação fiel da realidade. A verdade torna-se uma questão de perspectiva ao invés de uma ordem absoluta. Para eles, não existe um ‘discurso-mestre’ neutro e imparcial, que represente uma síntese, uma suposta unidade (PETERS, 2000). Sendo assim, o pós-estruturalismo não rejeita simplesmente as coisas: ele trabalha dentro delas para desfazer as verdades e questionar a suposta presença de neutralidade.

Mas, e com relação à ciência? Como o pós-estruturalismo se posiciona? Os pós-estruturalistas confiam nas ciências, mas suspeitam do seu caráter universal e inquestionável. O pensamento pós-estruturalista age no limite da ciência, considerando dimensões importantes que não podem ser contempladas de dentro de suas bordas (WILLIAMS, 2013).

O pós-estruturalismo influenciou diferentes áreas e campos temáticos. Isso fez com que ele vasculhasse os limites da pedagogia e do currículo, oferecendo importantes

questionamentos e provocações à formação de sujeitos autônomos, detentores da razão e centrados em suas decisões. Além disso, ressignificou a noção de multiculturalismo e dos Estudos Culturais e acabou promovendo outras formas de pensá-los.

De acordo com Silva (2000b), o multiculturalismo crítico conforme explicado no capítulo anterior divide-se em duas concepções: a materialista e a pós-estruturalista. A versão materialista, de cunho marxista, abarca os processos econômicos e estruturais que estariam na base da produção da discriminação e da desigualdade dos grupos culturais.

Já a concepção pós-estruturalista do multiculturalismo crítico enxerga a diferença cultural como um processo discursivo e lingüístico que ocorre em meio às relações de poder. Ela é concebida dentro das práticas de significação, é produzida discursivamente. Nesse caso, é o exercício do poder que faz com que a ‘diferença’ adquira um sinal negativo em relação ao ‘não diferente’.

Na Educação Física, o multiculturalismo crítico promove a abertura de espaço para a tematização das práticas corporais pertencentes a qualquer grupo cultural, independente da origem ou situação hierárquica. A prática corporal é contextualizada por meio de situações didáticas que busquem reconhecer o ponto de vista de seus representantes (SOUZA; NEIRA, 2016). Desse modo, o professor e a turma atuam na tentativa de compreender como e por quais motivos a prática corporal tematizada assume, ou não, lugar de destaque no emaranhado social ou então, quais motivos levam essa prática corporal a ser produzida com certos significados e não outros.

De forma semelhante ao que aconteceu com o multiculturalismo, os Estudos Culturais, enquanto campo teórico e político de intervenção surgiram no ano de 1964, com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra.

De acordo com Nelson, Treichler e Grossberg (2009), uma forma de entender os Estudos Culturais é utilizar as estratégias comumente empregadas para a territorialização das disciplinas. Elas carregam consigo um tipo de domínio, de método e de legado intelectual. Entretanto, nenhum desses elementos transforma os Estudos Culturais numa disciplina tradicional e fechada em suas arestas. Eles se revoltam contra a própria disciplinaridade e vão além da simplicidade de classificação da interdisciplinaridade: “eles são frequentemente, como outros têm dito, ativa e agressivamente *antidisciplinares*” (p. 8). Isso quer dizer que o jogo é invertido no momento em que a relação com as disciplinas acadêmicas é permanentemente desconfortável.

Em meados dos anos 1980, o predomínio da teoria marxista nos Estudos Culturais cede lugar ao pensamento pós-estruturalista com as contribuições de variados autores, entre

eles Michel Foucault e Stuart Hall, este último diretor do centro por um período. Nesse viés, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação e são responsáveis pela troca do termo cultura, no singular, por culturas, no plural.

Diante desse cenário, os Estudos Culturais defendem que todas as formas de produção cultural necessitam ser analisadas e interpretadas criticamente em relação a outras práticas culturais, sem adjectivá-las de piores ou melhores. Na visão de Silva (2011) “não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, as ‘grandes obras’ da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência” (p. 131). Todas as formas culturais são válidas. No jogo de forças políticas, posicionam-se claramente a favor dos grupos em desvantagem nas relações de poder (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2009).

Isso quer dizer que os Estudos Culturais, ao conceberem a cultura como prática de significação, ensinam que não há distinção entre a “cultura elitista”, “cultura de massa”, “cultura midiática” e “cultura popular”, ou seja, todas as culturas são importantes e necessitam ser debatidas e consideradas de forma justa.

No campo educacional, conforme mostra Giroux (1999), os Estudos Culturais repensam a educação como forma de política cultural e intervenção social. Também oferecem aos educadores a oportunidade de irem além dos ‘romantismos’ do cotidiano, ao promoverem a pedagogia, não como uma forma de transmissão de habilidades e aquisição de competências, mas sim, como uma possibilidade de produção cultural.

Os Estudos Culturais ao agirem no currículo, o compreendem como uma construção social e cultural e que, por isso, são as relações de poder que definem o que é válido ou não ensinar e como isso deve ser feito (SILVA, 2011). Na visão pós-estruturalista dos Estudos Culturais é a linguagem e as práticas discursivas que atuam nesse processo de construção.

Nesse sentido, os Estudos Culturais buscam questionar o currículo, deflagrando quem está autorizado a participar das decisões tomadas e a quem interessam as aprendizagens projetadas. Ao ver todos os conhecimentos como produções culturais, um currículo inspirado pelos Estudos Culturais equipara o conhecimento científico escolarizado ao conhecimento proveniente da cultura popular. Enfim, ressignificam o fazer pedagógico, atentando-se às questões de cultura, diferença, discurso, representação, significação e poder.

Na Educação Física, os Estudos Culturais proporcionam novas formas de problematizar, compreender e descrever as práticas corporais. Assim, potencializam o diálogo entre os diferentes grupos culturais que compõem a sociedade por meio do encontro de variados significados e discursos acerca das práticas corporais. Ademais, tencionam intervir a

favor da construção de significados e valores mais democráticos no estudo das manifestações corporais culturais, permitindo que as vozes dos grupos desprivilegiados nas relações de poder sejam ouvidas e valorizadas (NEIRA; NUNES, 2011).

Nesse cenário, o currículo cultural da Educação Física, fundamentado no multiculturalismo crítico e nos Estudos Culturais, propõe a problematização dos discursos que cercam as práticas corporais culturais, que são produzidas, reproduzidas e ressignificadas diariamente em meio ao exercício do poder e se preocupa com a subjetivação produzida pela experiência escolar. Nessa perspectiva, as práticas corporais são compreendidas como textos culturais (COSTA, 2002) que se refere a uma “variada e ampla gama de artefatos que nos ‘contam’ coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos” (p.138).

O currículo cultural dá visibilidade para a análise atenta dos significados implícitos nos discursos que desqualificam certas práticas corporais e exaltam outras. Percebe-se facilmente no ambiente social que as práticas corporais dos culturalmente diferentes muitas vezes são produzidas como estranhas, exóticas e sem lógica. Por isso, seus significados e representantes são desqualificados. Quando esse processo de produção vem à tona é possível agir pedagogicamente com o intuito de questionar os significados pejorativos costumeiramente atribuídos às danças, lutas, ginásticas, esportes e brincadeiras dos grupos desprivilegiados, assim como questionar os discursos postos em circulação pelos setores hegemônicos a respeito das próprias práticas corporais.

A proposta cultural assume também uma postura de desconstrução dos discursos que legitimam as práticas corporais. Desconstruir não significa destruir. Conforme explica Costa (2002), desconstruir implica em desvelar os processos que conferiram os significados e narrativas tidos como verdades inquestionáveis às manifestações da cultura corporal com o intuito de mostrar as etapas da montagem desses discursos.

Desse modo, a Educação Física cultural atua na compreensão do

[...] contexto histórico da gênese e a transformação das práticas corporais que as crianças vivenciam na cultura paralela à escola, por exemplo, permitirá elucidar as relações sociais que determinam sua estrutura, os aspectos que escondem e suas formas de regulação. Uma ação didática organizada segundo esse princípio possibilitará uma leitura crítica dos modos como determinados grupos definem a realidade e como outros procuram resistir (NEIRA, 2014, p. 20).

Durante a sua empreitada diária a perspectiva cultural não mede esforços para que o reconhecimento das diferenças seja priorizado. Os Estudos Culturais nos ensinam que a diferença é produzida discursivamente em meio às relações de poder por meio de práticas de significação. Numa sociedade onde alguns marcadores tornam-se “identidade” (homem, heteroafetivo, branco, adulto, jovem, magro, nível universitário, privilegiado financeiramente, cristão etc.), as diferenças são os outros gêneros, sexualidades, etnias, idades, corpos, níveis de formação, classes, religiões etc.

Em meio às práticas de significação, as diferenças e as identidades são produzidas e capturadas provisoriamente. Esse tom provisório de produção está relacionado ao caráter linguístico em que ambas ganham vida. Elas não são entidades pré-existentes, essencializadas, únicas, que estão aí desde sempre. Pelo contrário, as identidades e diferenças são constantemente criadas e recriadas (SILVA, 2013) e, portanto, são fragmentadas, inacabadas, efeitos do processo.

Todavia, as disputas não são congeladas e dicotômicas como parecem ser. Convidamos a pensar a seguinte situação: uma mulher que possui pós-graduação em determinada área e que está em busca de uma vaga num nicho do mercado de trabalho dominado pelos homens será produzida como diferença e, ao mesmo tempo, se tornará identidade no instante em que a maioria dos homens não possui formação superior. Esse jogo entre diferenças e identidades muda de acordo com o contexto relacional, seria esse o caso se ela fosse também negra e residente na periferia de uma grande cidade. As identidades oscilam na medida em que cambiam as posições sociais. Convém acrescentar a essa complicada equação que uma mesma situação poderá ser vista positivamente num contexto e negativamente em outro. É o caso, por exemplo, da condição matrimonial da pleiteante à vaga de emprego. Houve época em que a possibilidade de inserção profissional dependia desse quesito, algo que praticamente desapareceu nos dias atuais.

Pensando no ambiente escolar cada vez mais democrático, as crianças e jovens são levadas a interagirem com as diferenças culturais. Isso nos leva a crer que a problemática da diferença merece uma atenção pedagógica. Mesmo quando ignorada e reprimida, é algo inevitável. Desse modo, o currículo escolar precisa debater o processo de construção das diferenças, incluindo a criação de atividades específicas que compreendam como isso ocorre.

Esse trabalho não pode ser feito de qualquer forma, porque em alguns casos, a diferença pode ser reforçada como algo estranho e que necessita ser eliminada. Assim, Silva

(2013) nos mostra possíveis estratégias pedagógicas que debatem a diferença: a *liberal*, a *terapêutica* e a *cultural*.

A liberal é uma estratégia pedagógica que busca estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade com a diversidade cultural que passa a ser entendida nessa visão como benéfica e que representa a natureza humana comum. Nessa ótica, todas as produções culturais devem ser respeitadas e toleradas. Por meio do processo educativo, as crianças e jovens são motivados a entrar em contato com as variadas formas de expressões culturais de grupos culturais distintos. Quanto mais grupos culturais forem conhecidos, maior será a tolerância e respeito com eles.

A estratégia pedagógica terapêutica se aproxima da liberal, porque também aceita a diversidade cultural como algo “natural e bom”, mas atribui a rejeição à diferença cultural a distúrbios e problemas psicológicos. Nesse viés, a diferença é tratada como um desvio de conduta, de atitudes psicológicas inapropriadas. A incapacidade do indivíduo de conviver com os diferentes nada mais é do que um sentimento de discriminação e preconceito. No currículo escolar, os estudantes participam de atividades de “conscientização”, como dramatizações e dinâmicas em grupo, com o objetivo de promover modificações em suas atitudes e corrigir seus comportamentos. Em casos extremos, quando as crianças e jovens não são capturados por essas atividades, lhes são oferecidos tratamentos médicos e psicológicos com o uso de medicamentos para autocontrole.

Podemos compreender que essas estratégias pedagógicas apresentam aos alunos uma visão superficial e distante das diferentes culturas. As diferenças aparecem como algo curioso e exótico, o que reforça sua produção como tal. Em nenhum momento essas estratégias propõem questionar as relações de poder envolvidas e nem analisam os processos de diferenciação que geram as diferenças. No geral, os efeitos dessas estratégias nos sujeitos escolares são, no primeiro caso, o de formar o sujeito dominante, benevolente e tolerante e, no segundo, o sujeito subalterno, tolerado, mas respeitado.

Silva (2013) ainda apresenta uma terceira estratégia pedagógica, a cultural, que trata a diferença como uma questão política, como um processo de produção permanente. Antes de tolerar, respeitar e aceitar a diferença é preciso explicá-la, não como ela “é”, mas sim como “está sendo” produzida, buscando desvelar as forças atuantes e as formas de operação do poder nesse processo. Essa estratégia vai além das benevolentes declarações de boa vontade e tolerância com a diferença.

É nessa última perspectiva que o currículo cultural da Educação Física poussa sua atenção. Ele busca discutir como a diferença vem a ser o que está sendo em meio às relações

de poder antes de considerá-la algo a ser tolerada e respeitada. Nesse sentido, as crianças e jovens são convidados a questionarem, perturbarem e transgredirem a estabilidade das identidades produzidas e/ou veiculadas nas/pelas práticas corporais e a caminharem em direção ao limite que cerca o comum, ao inexplorado, ao novo, ao arriscado, ao incerto.

Contudo, isso não é tão simples como possa parecer. É prudente um mergulho mais profundo na proposta cultural da Educação Física com o intuito de evitar os equívocos conceituais, produtos de compreensões apressadas normalmente contaminadas por discursos circulantes que tendem a dissimular a criticidade dessa perspectiva de trabalho, distanciando-a dos seus referenciais teóricos, para aproximá-la de outros, de cunho benevolente.

É comum, por exemplo, constatar o emprego dos termos tolerância e respeito em projetos pedagógicos que se dizem multiculturais. O currículo cultural repele peremptoriamente essas posturas. Conforme afirmam Duschatzky e Skliar (2000), o termo tolerância admite a existência das diferenças, mas ignora os mecanismos de construção histórica dos grupos culturais. O sujeito tolerante evita as contaminações, mesclas, conflitos e se afasta o quanto pode da diferença. Por mais distante que esteja, basta que o respeito que estará tudo certo. O outro é visto como o “depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais” (p. 167). Isso supõe que a pobreza seja do pobre, a violência do violento, o fracasso escolar do aluno etc.

Desse modo, a Educação Física cultural prefere o conflito no lugar do consenso e a disputa no lugar do natural, provocando análises das forças atuantes que produziram as diferenças no universo da cultura corporal. Enfim, ele não quer ensinar a tolerância para com as práticas corporais e muito menos ser tolerado enquanto currículo.

Esse currículo também rejeita a noção de diversidade. De acordo com Rodrigues e Abramowicz (2013), alguns trabalhos multiculturais tentam transformar a diferença cultural em diversidade, abarcando todas as manifestações culturais em um único local. Isso provoca o mascaramento das injustiças, o esvaziamento das discussões e análises e o completo apagamento das diferenças. A diversidade se fecha, fica estática e limita-se ao existente (SILVA, 2013).

Além disso, ele toma muito cuidado para não cair na cilada de naturalizar as desigualdades e seus contextos de produção sob o discurso da diferença (CANDAU; LEITE, 2011). As pesquisadoras afirmam que a escola assume bem esse papel no momento em que os professores participantes desse estudo dizem que a diferença é sinônimo de preconceito, discriminação e desigualdade.

Assim, a perspectiva cultural da Educação Física se preocupa em reconhecer as diferenças culturais e compreender como elas são produzidas e reproduzidas em meio às relações de poder. Ele busca problematizar os diferentes marcadores sociais que constituem as práticas corporais: gênero, etnia, idade, localidade, religião etc., tratando-os como diferença cultural e não como diversidade. Essas discussões levam-no a atuar na transformação das contingências em que se vive: ele atua onde é possível atuar.

O currículo cultural também incorpora a noção de multidão, como bem explicado por Oliveira e Abramowicz (2013). Segundo as pesquisadoras, diferentemente do termo povo, que se baseia em universalismos, essencialismos e padronizações, o termo multidão está ligado à análise das diferentes formas de se viver do sujeito pós-moderno. Ele carrega consigo um potencial de engajamento, mudança, multiplicidade e que não elimina a diferença. Nesse sentido, o currículo cultural da Educação Física pensa e age com a multidão, com o múltiplo, porque é ativo, é movente, se engaja na luta ao lado das diferenças.

Por falar em engajamento político, a perspectiva cultural não se limita somente à compreensão e ressignificação das práticas corporais, porque, como afirma Anyon (2011), isso não é suficiente para a participação ativa na sociedade. Então, ele busca, com muito trabalho e suor, envolver as crianças e jovens, de fato, em atividades de manifestação, reivindicação e protesto, pois compreende que os sujeitos se politizam na ação no momento em que reivindicam.

Enfim, ao pensar com a diferença cultural, o currículo cultural da Educação Física não quer se tornar hegemônico e rejeita a ideia de ser um passo a passo pronto a ser aplicado na prática, como é o caso das sequências didáticas, onde o plano de ensino é elaborado e normalmente aplicado sem considerar os acontecimentos da sala de aula. O propósito da Educação Física cultural é o de atuar na diferença e conquistar espaço aos poucos em meio às intensas disputas travadas no ambiente escolar.

Diante das análises engendradas, esse currículo implica provocar nos estudantes um sentimento questionador e problematizador para que sigam além dos muros escolares e dos limites das aulas. Isso não quer dizer mudar as significações expressas pelos alunos acerca das práticas corporais. Está mais para produzir “marcas” de inquietude para que analisem e compreendam as práticas corporais, e no limite, atuem para a transformação dos espaços e das relações sociais.

A ousadia que o currículo cultural busca talvez seja o de convocar as crianças e jovens a agirem em diferentes espaços, atuando em defesa dos grupos menos empoderados nessas relações que caracterizam a produção e reprodução das práticas corporais. Ele os convida a

pensar naquilo a que se propõe fazer, com a possibilidade de compreensão, concordância, rejeição, discordância, tradução e ressignificação.

A proposta cultural da Educação Física enxerga as crianças e jovens como produtores culturais capazes de ampliar as significações em torno das práticas corporais, criando outras maneiras de concebê-las e ressignificá-las. Isso ocorre quando a paisagem inicial sofre alterações e é redesenhada por meio do diálogo e confronto entre os saberes e experiências provenientes de variados lugares (NEIRA, 2016a).

Na ação pedagógica o currículo cultural da Educação Física não compactua com a ideia de fase apropriada, maturidade adequada ou prontidão. Recusa-se, por exemplo, a tematizar brincadeiras somente para os menores por causa da idade, alegando serem imaturos, enquanto que os maiores não teriam interesse nelas. Desde que se leve em consideração o histórico cultural de cada grupo, todas e quaisquer práticas corporais podem e devem ser estudadas em quaisquer etapas da Educação Básica.

Com relação à organização, o currículo cultural da Educação Física também busca desestabilizar as organizações de aulas comumente planejadas e das atividades de ensino aplicadas à exaustão na área. Isso ocorre por meio do ingresso de outras formas de organização de tempos e espaços, da elaboração de outras situações didáticas, do uso de materiais diversos e do reconhecimento de diferentes conhecimentos que auxiliam na compreensão das práticas corporais.

A proposta prioriza mecanismos democráticos e o diálogo desde o início dos trabalhos, passando pela escolha dos temas e pelo planejamento das situações didáticas, além de requisitar a produção de registros e conceber a avaliação como meio para redimensionar as atividades didáticas. Esses procedimentos são ferramentas importantes para que os alunos se posicionem e participem das decisões coletivas. Assim, o professor assume a criação do trabalho junto às turmas. Até mesmo os silêncios, frequentes em diversos momentos, entram em ação (NEIRA; NUNES, 2009a; NEIRA, 2011b).

Por meio de uma ação cuidadosa e atenta do docente, são planejadas atividades variadas: relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversa, momentos de diálogo, produção de artefatos, debate das opiniões, leituras e análises de vídeos, músicas, livros, notícias e imagens, realização de entrevistas e visitas aos locais de ocorrência das práticas corporais, entre outras.

Isso indica que não é o professor quem deve descrever e relatar as práticas corporais da comunidade, atribuindo-lhes significados. O currículo cultural cria espaços e constrói condições para que os alunos reconheçam o universo à sua volta, bem como as próprias vozes

e gestualidades, sobretudo quando são chamados a refletir sobre a própria cultura corporal e a bagagem cultural veiculada por diferentes grupos que, de muitas formas, foram desacreditadas pela tradição escolar.

Em síntese, o currículo cultural da Educação Física sugere a

[...] organização de atividades pedagógicas que ampliem o patrimônio cultural corporal das crianças. Não se trata, portanto, de simplesmente reproduzir as práticas aprendidas na família, comunidade e mídia ou no interior da escola. Ao experimentá-las, conversar sobre elas, procurar compreendê-las, compará-las com outras já conhecidas e descobrir um pouco mais da sua história e das trajetórias dos grupos que as produziram e reproduziram, os saberes iniciais serão revistos, ampliados e aprofundados (NEIRA, 2014, p. 22).

As obras que discutem o currículo pós-crítico da Educação Física citadas ao longo do capítulo também tratam dos princípios, que fundamentam essa perspectiva, e de orientações didáticas, que a caracterizam.

Com relação aos princípios, iniciaremos apresentando o *reconhecimento da cultura corporal da comunidade* que significa incorporar de maneira séria e rigorosa o patrimônio corporal presente no universo cultural corporal dos estudantes. Conseqüentemente, não só as práticas corporais dos grupos de origem e pertencimento dos alunos transformam-se em temas de estudo, mas, principalmente, os significados e representações que elaboram a respeito das práticas corporais. É o caso, por exemplo, quando o docente percebe que os estudantes se deslocam para a escola usando skates e bicicletas ou então quando observa que determinadas práticas corporais estão em evidência nas mídias acessadas pelos alunos.

Nos dizeres de Neira e Nunes (2009b),

[...] é importante que as manifestações culturais estudadas se relacionem aos grupos de origem e ao pertencimento cultural dos estudantes. Tal situação se estende para os saberes e preferências dos alunos e das alunas quanto às manifestações abordadas nas aulas, pois, muitas vezes, eles são apreciadores “a distância”, o que também se caracteriza como aspecto identitário (p. 22).

Amparado nos ensinamentos de Paulo Freire, Neira (2011b) nos alerta de que não se trata de permanecer somente na cultura dos alunos, mas sim de reconhecer seus saberes e

favorecer a ampliação dos conhecimentos por meio do cruzamento destes com aqueles provenientes de outras culturas.

Outro princípio do currículo cultural é a *descolonização do currículo* que busca questionar o currículo historicamente colonizado da Educação Física. Esse princípio curricular dialoga com as explicações de Bhabha (2007) quando ensina que a dominação dos grupos colonizadores sobre os colonizados ocorre através de um processo longo de construção discursiva, complexo e bem articulado que justifica a conquista e administração dos grupos colonizados pelos seus colonizadores.

É bastante comum na área a valorização da cultura corporal euro-estadunidense, colocando-a num lugar superior às demais. Em outras palavras, valorizam-se os conhecimentos dos povos que promovem a colonização cultural. A adoção nas aulas do treinamento de técnicas e movimentos esportivos, do ensino do “quarteto fantástico” (voleibol, basquetebol, handebol e futebol) e do uso do jogo de xadrez para a aquisição de habilidades cognitivas são exemplos disso. Em nenhum momento do percurso histórico do componente se analisou os motivos que levaram esses saberes ao local de destaque que possuem no currículo. Eles simplesmente são considerados merecedores.

Em sentido contrário, como destacam Neira e Nunes (2009b), as práticas dos povos colonizados, entre eles os indígenas e os negros, devem ser também destacados no currículo. Isso é uma forma de valorizar as narrativas desses grupos, colocando-os numa posição em que relatem sua condição de opressão, de resistência e de produção cultural.

Assim, o currículo cultural da Educação Física

[...] trata com a mesma dignidade tanto as experiências relacionadas ao futebol, voleibol, basquetebol, futebol americano, ginástica rítmica, rúgbi e balé, ou seja, práticas corporais europeias/norte-americanas, brancas, e oriundas da elite econômica, como as provenientes de outros povos e segmentos sociais: capoeira, hip-hop, queimada, yoga, judô, modalidades ciclísticas, skate, brincadeiras, danças eletrônicas, e uma infinidade de manifestações culturais que caracterizam os grupos sociais que frequentam a escola (NEIRA, 2011b, p. 81).

A *justiça curricular* preconiza uma distribuição equilibrada e justa dos temas da cultura corporal a serem incluídos e discutidos no currículo. Esse equilíbrio na distribuição das práticas corporais culturais abarca a multiplicidade de conhecimentos presentes na escola e na sociedade (NEIRA; NUNES, 2009a). Assim, o docente deve estar atento para que os

estudantes não acessem somente os esportes ou brincadeiras por exemplo. Ao propor certo tipo de equilíbrio entre as danças, lutas, esportes, ginásticas e brincadeiras, o professor contribui para que os alunos tenham contato com inúmeras práticas corporais disponíveis na cultura mais ampla.

Além disso, ao se preocupar com a distribuição mais justa dos temas,

[...] o professor poderá atentar para uma distribuição curricular equilibrada entre as que tradicionalmente pertencem aos grupos masculinos e femininos. [...] Em se tratando de esportes, equilibrar a vivência dos que são praticados com as mãos e com os pés, os individuais e os coletivos ou aqueles mais próximos e mais distantes dos alunos. No tocante às danças, abranger as urbanas e rurais, e assim por diante (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 22).

Com uma organização atenta, a multiplicidade de saberes culturais será contemplada ao longo do currículo escolar, causando um rompimento com a exclusividade de certos conhecimentos que sempre foram situados em condição privilegiada.

Outro princípio curricular é *evitar o daltonismo cultural*. Significa escapar da lógica hegemônica de tratar todas as crianças e jovens da mesma forma, na tentativa de fazê-los alcançar um determinado resultado homogêneo. Desconsiderar esse princípio curricular é privilegiar os alunos que já possuem condições e saberes àquelas situações e excluir os demais (NEIRA, 2011b).

Outra forma de se evitar o daltonismo cultural é oferecer aos alunos atividades de ensino que prezem pela heterogeneidade do assunto trabalhado. Promover situações didáticas de análise de vídeos e notícias, de vivência das práticas corporais, de produção de registro das aulas por meio de gravações e diários, de conversa e entrevista com representantes das práticas corporais etc., estão entre as possibilidades.

De acordo com Neira e Nunes (2009b), o professor poderá propor, por exemplo,

[...] vivências corporais do objeto de estudo (dança, brincadeira, esporte, luta ou ginástica), em íntima consonância com o entendimento que os alunos e alunas possuem a seu respeito para, em seguida, promover coletivamente um debate para reconhecer as leituras e interpretações dos discentes, estimular, ouvir e discutir os posicionamentos que surgirem, apresentar sugestões, oferecer novos conhecimentos oriundos de pesquisas sobre o assunto em várias fontes, e organizar atividades em que a prática em questão seja

corporalmente reconstruída, com a intenção de posicionar os educandos na condição de sujeitos e produtores da cultura (p. 24).

O princípio da *ancoragem social dos conhecimentos* significa considerar o contexto de origem e a ocorrência social das práticas corporais, de forma que esses conhecimentos partam de uma determinada realidade local e concreta.

No currículo cultural, os professores adotam como ponto de partida para o trabalho pedagógico a “prática social” das manifestações da cultura corporal. A partir dela, proferem uma séria e compromissada análise sócio-histórica e política. Os trabalhos se iniciam com a noção que os alunos e o professor possuem da manifestação cultural corporal pelo formato acessado no cotidiano. Ou seja, o ponto de partida é a ocorrência social da brincadeira, do esporte, da dança, da ginástica e da luta (NEIRA, 2011b, p. 95).

Um trabalho ancorado socialmente permite debater significados hegemônicos e aparentemente fixos que veiculam informações distorcidas e fantasiosas pela mídia e por outros meios de comunicação em torno das práticas corporais. Além disso, reconhece outras visões sobre os saberes corporais disponíveis na sociedade. Em outras palavras, ancorar socialmente os conhecimentos provoca a ampliação de possibilidades de compreensão relacionadas ao contexto social, político e histórico de produção e reprodução das práticas corporais.

O currículo cultural da Educação Física também dispõe de orientações didáticas específicas. O *mapeamento* significa, como nos diz a palavra, mapear, conhecer, tomar contato com as práticas corporais que as crianças e jovens acessam e/ou que estão disponíveis no universo cultural mais amplo. Produzir aulas de Educação Física culturalmente orientadas requer a seleção das práticas corporais que serão estudadas ao longo do ano letivo e isso ocorre por meio do mapeamento. É também conhecer os saberes dos alunos relativos à prática corporal escolhida. Nesse sentido, é comum perceber, no início do mapeamento, que as crianças e jovens possuem diferentes visões e conhecimentos acerca dos temas. Então, aquele discurso de que ‘as crianças não conhecem e não sabem’ inexistente no currículo cultural.

O mapeamento estende-se para a própria aula em uma ação permanente de troca de saberes entre alunos, entre alunos e professor, e entre todos e a

manifestação estudada. [...] é necessário identificar o conhecimento dos alunos e alunas acerca da manifestação corporal que será problematizada no período letivo; é importante identificar o que já disponibilizam quando chegam à escola (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 29).

Entretanto, a ação de mapear não se limita a isso. Mapear envolve também conhecer o local de trabalho, as práticas corporais que acontecem nos horários de intervalo e nos eventos escolares, as turmas envolvidas no trabalho, os profissionais da escola e os familiares com quem é possível fazer parcerias, os materiais disponíveis, o tipo de organização da escola, a adequação dos espaços escolares, a possibilidade de realizar visitas no entorno da escola, como também de convidar sujeitos praticantes e ex-praticantes para compartilhar seus conhecimentos à turma, entre outras ações.

Em termos didáticos, a *tematização* e a *problematização* são posturas privilegiadas pelo currículo cultural da Educação Física. Tematizar as práticas corporais compreende colocá-las sob análise de modo que sejam destrinchadas e ressignificadas a partir de diferentes visões e posicionamentos. Assim, por exemplo, o tema futebol poderá abordar o mercado de trabalho, o futebol de várzea, as variações dos jogos de futebol, os games de futebol, entre outros.

A tematização abarca todo o processo em torno do estudo da prática corporal, do mapeamento à avaliação final dos trabalhos. Ela não se preocupa com a descoberta da verdade e muito menos com a universalização e naturalização dos conceitos. Ela tenciona provocar questionamentos constantes dos discursos que significam as práticas corporais e os colocam em diálogo de forma a explicitar as relações de poder atuantes nesse jogo (SANTOS; NEIRA, 2016a).

Se a tematização é compreendida como sendo todo o trabalho realizado, é a problematização que potencializa o andamento desse trabalho. A problematização é a possibilidade de questionar os pensamentos, gestos e ações aparentemente naturais e inevitáveis. Implica adotar uma postura que considera como problema tudo aquilo que é aceito com naturalidade e de forma pacífica. Trata-se de um compromisso com a formação de sujeitos que saibam se posicionar frente às armadilhas que rodeiam os discursos sobre as danças, lutas, ginásticas, esportes e brincadeiras. É por meio das problematizações que as atividades de ensino são elaboradas. Quanto mais se problematiza os discursos, maiores são as chances da tematização se manter atenta ao processo constante de desconstrução dos discursos.

A problematização abre espaço para que os significados atribuídos às práticas corporais sejam discutidos e analisados com profundidade, desvelando os mecanismos de dominação, resistência e transformação. Ela demanda organização e planejamento de atividades pedagógicas que proporcionem uma reflexão crítica sobre a realidade vivida (SANTOS; NEIRA, 2016b).

As atividades de *aprofundamento* e *ampliação* permitem a melhor compreensão da prática corporal em análise, tanto em conhecimentos concernentes à própria prática corporal, quanto em outros discursos e textos com diferentes argumentos que a produzem.

De acordo com Neira (2016a), as atividades de aprofundamento procuram destrinchar aspectos que pertencem às práticas corporais, mas que não apareceram nas primeiras leituras e interpretações. Desse modo, possibilitam um maior entendimento das significações em torno dos esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras. Em um trabalho, quando as crianças tomam contato com um praticante da prática corporal tematizada ou quando visitam o espaço de sua ocorrência, certamente aprofundarão seus conhecimentos dos gestos, das falas, das características, das vestimentas etc.

As atividades de ampliação buscam recorrer a outras fontes de informação e discursos do tema em questão, na tentativa de melhor discutir o assunto. Essas novas informações são, em sua maioria, diferentes e contradizem aquelas significações, às vezes superficiais, discutidas num primeiro momento (NEIRA, 2016a). Nesse sentido, quando um trabalho se propõe a discutir a profissão atleta do futebol, é interessante fazer com que os alunos acessem informações acerca das más condições de trabalho e dos baixos salários pagos à maioria dos atletas profissionais do futebol brasileiro, dado que a representação que se constrói, com a ajuda dos meios de comunicação, é que todos os jogadores de futebol gozam de uma vida de luxo e riqueza.

Para evitar cair em armadilhas discursivas que produzem as práticas corporais ora de maneira romantizada, ora marginalizada, o docente que coloca em ação o currículo cultural da Educação Física precisa assumir uma *postura etnográfica*, que pode ser concebida como uma ação em que, professores e alunos, se debruçam sobre as práticas corporais com vistas a compreenderem as forças atuantes em seus processos de produção. Esse sentimento questionador possibilita a ampliação das possibilidades de significação das práticas corporais, evitando assim a fixação dos significados (NEIRA, 2011b).

Outra orientação didática é a *ressignificação* que busca atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto com base na própria experiência cultural. Na vida

cotidiana, ressignificar é algo constante e não há qualquer tipo de controle na ação, porque não há como pressupor os significados atribuídos pelos sujeitos.

Na proposta cultural da Educação Física, os estudantes são posicionados na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura para que possam ressignificar as práticas corporais, dando-lhes outros sentidos, recriando-as e considerando as necessidades e desejos dos participantes do processo (NEIRA, 2011b).

A *avaliação* e o *registro* completam essas orientações. Ambas caminham lado a lado durante o processo. A avaliação no currículo cultural distancia-se dos aspectos classificatórios e excludentes que caracterizam as propostas de Educação Física pautadas nos pressupostos psicobiológicos. Diferentemente, segundo Escudero e Neira (2011), ela se propõe a ser um processo de escrita constante que permite a reorganização do trabalho tendo como base o diálogo com as crianças e jovens.

Nesse sentido, a avaliação no currículo cultural é utilizada para documentar o percurso, reorientar o trabalho pedagógico, considerar e compreender os significados atribuídos pelos alunos, reconhecer os limites e os avanços, dialogar com o entorno da escola. Nesse caso, ela vira uma escrita na qual professor e alunos são os autores, e juntos, determinam os caminhos a serem trilhados, transformando-se numa escrita autopoietica (ESCUDEIRO, 2011).

Já o registro é uma ferramenta utilizada na perspectiva cultural com o objetivo de retomar as rotas da tematização, servindo ao redirecionamento da ação educativa (MÜLLER, 2016). O registro é parte importante para a ação avaliativa no currículo cultural. Por meio dele, é possível não só conhecer o percurso curricular e as intervenções realizadas, mas também serve para replanejar as aulas seguintes, reorientando as rotas.

Desse modo, as possibilidades de documentação do processo pedagógico são inúmeras. Podemos destacar a produção de portfólios, textos e desenhos, os registros fotográficos, os diários escritos, o uso de aplicativos de registro, as filmagens, a confecção de cartazes informativos e livros, a criação de blogs e de material multimídia, entre tantos outros.

Então, a prática pedagógica deve disponibilizar condições para que os estudantes vivenciem e experimentem as danças, lutas, brincadeiras, esportes e ginásticas, as ressignifiquem conforme as características e significações atribuídas pelo grupo, ampliem e aprofundem os conhecimentos sobre as práticas corporais, problematizem os discursos que as produzem e registrem e avaliem todo o processo de investigação.

Após essa discussão podemos entender que o currículo cultural da Educação Física compreende o corpo como um suporte textual cheio de signos a serem lidos e interpretados

pelos diversos grupos produtores e reprodutores das manifestações corporais culturais. Ele propõe vivências das diferentes manifestações da cultura corporal expressas nas danças, lutas, brincadeiras, esportes e ginásticas, tematizando de modo investigativo as relações sociais, culturais e políticas que determinam e transformam suas histórias. Além disso, problematiza os motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição, privilegiada ou não na sociedade, estando sempre disposto a ouvir e valorizar as vozes dos grupos desprivilegiados nas relações de poder (NEIRA; NUNES, 2009a).

Esse currículo tem como função formar identidades democráticas, o que implica em reconhecer as diferenças culturais e reconstruir criticamente os conhecimentos. Então, os alunos ao estudarem um tema irão vivenciá-lo, analisarão o seu contexto histórico, sua intenção política, a condição social dos praticantes e representantes, os significados que circulam ao seu respeito, as formas de opressão e resistência enfrentadas, entre tantas possibilidades.

O currículo cultural da Educação Física, para além de uma maneira de conduzir a prática pedagógica, é também uma forma de viver. O sujeito não escolhe simplesmente pensar com o pós-estruturalismo, trabalhar com os Estudos Culturais e atuar com o multiculturalismo crítico, como quem escolhe produtos nas prateleiras de um supermercado. O sujeito pensa, respira, vive o currículo cultural ao se incomodar com situações de injustiças do cotidiano e se situa ao lado dos grupos desprivilegiados no exercício do poder, na luta em defesa de suas significações. O sujeito-docente produz o currículo cultural da Educação Física em suas aulas à medida que é transformado por ele ao se tornar um pesquisador do cotidiano (MAZZONI, 2013).

Todavia, o docente que adota esses referenciais em sua prática pedagógica e que muitas vezes o faz sozinho no ambiente escolar encontra-se num terreno semelhante ao de areia movediça: quanto mais se mexe e não consegue escapar das armadilhas que insistem em capturá-lo, maior é a dificuldade para realizar aquilo que se propõe a fazer. Em casos assim, para submergir, o professor necessita construir parcerias e dialogar com os colegas de trabalho e com a comunidade escolar para que a Educação Física cultural possa resistir e contestar as tentativas de dominação e de deslegitimação que permanecem insistentemente nas instituições escolares.

Diante de tudo que foi discutido, compreendemos que o currículo cultural da Educação Física “está sendo” algo, não algo único, universal, aplicável do mesmo jeito em qualquer contexto escolar. Entretanto, por ser um currículo pós-crítico, para que ele não pareça estar paralisado e fixo em seus significados, necessitamos questioná-lo constantemente

(PARAÍSO, 2005). Isso provoca o movimento, o fluxo dos significados, fazendo escorregar tudo o que dissemos até aqui que o currículo cultural “é”, para então, abrir outras possibilidades de pensá-lo, torná-lo e colocá-lo em ação.

Conforme dito nas páginas anteriores, as propostas convencionais de Educação Física não se atentam a esses pressupostos. Se pretendermos a formação de sujeitos que atuem para a construção de uma sociedade mais democrática, multicultural e que reconheça as diferenças, afirmamos que a perspectiva cultural da Educação Física pode oferecer valiosas contribuições.

3. SIGNIFICAÇÃO, REPRESENTAÇÃO E SENTIDO: CONEXÃO ENTRE OS DIFERENTES CONCEITOS

Os conceitos de significação e representação são recorrentes na teorização da linguagem quando se trata em saber a opinião sobre algo ou alguém, seja um sujeito com certa experiência no assunto ou não. Porém, o uso indiscriminado de ambos os termos tem proporcionado algumas dúvidas com relação às suas compreensões, causando confusões conceituais. Por mais que sejam noções intimamente ligadas, cada qual é concebida de maneira específica. Nesta seção explicitaremos as noções de significação e representação adotadas na presente pesquisa e, com o intuito de ampliar esse debate, também discutiremos a noção de sentido e suas possibilidades de reflexão.

De maneira resumida, no campo da linguagem¹³ os signos representam os objetos, as coisas do mundo. Mas, não são os objetos, apenas ocupam o lugar deles. O signo carrega consigo duas faces inseparáveis: o significado, o conceito atribuído ao signo e o significante, que é a imagem/som que se faz dele. Por exemplo, quando pensamos no signo professor de Educação Física, carregamos as suas variadas imagens de uma pessoa alta, magra, com apito pendurado no pescoço (significantes) e os possíveis conceitos atribuídos de uma pessoa que auxilia para o emagrecimento e que está sempre animado e disposto (significados). Assim podemos também pensar em outros signos: aula de Educação Física, estudantes, escola etc.

De acordo com o pensamento do linguista suíço Ferdinand de Saussure, o signo só adquire algum valor devido à sua função de oposição a todos os outros signos existentes. Para Eagleton (1997, p. 175), “se todo signo é o que é por não ser todos os outros signos, todo signo seria constituído de um emaranhado potencialmente infinito de diferenças”, isto é, cada signo não é o que é pela sua identidade, mas pela sua diferença com relação a todos os outros. Retomando o exemplo anterior, um professor de Educação Física só é reconhecido a partir do momento que significamos que não é um mecânico, um advogado, um esteticista etc.

Essa breve síntese nos ajuda a entender que os significados atribuídos a um signo não são produzidos de forma isolada enquanto ideias puras e congeladas. Caso o processo de significação girasse em torno dos mesmos significados, sempre fixos, simplesmente não existiria o trabalho de significação. Se assim fosse, os signos e significantes sempre apontariam para significados semelhantes. Pautado pelo pensamento pós-estruturalista

¹³ O termo linguagem é concebido por Hall (2016) de maneira ampla e inclusiva, como algo que intenciona comunicar. Assim, o sistema escrito e o falado de uma língua, as imagens visuais produzidas em variados meios, as expressões corporais e faciais etc., todos se apresentam como linguagem.

discutido anteriormente, as práticas de significação, por estarem ligados a processos discursivos, assumem o caráter fundamentalmente produtivo. O processo de significação está sempre suspenso, sempre em modificação (EAGLETON, 1997).

Pensar em práticas de significação é também pensar em relações de poder. De acordo com Silva (2010), “significação e poder estão conjugados. As relações de poder são, ao mesmo tempo, resultados e origem do processo de significação” (p. 23). Nesse sentido, considerar o processo de significação banhado pelo poder é enxergar o campo produtivo de significados como uma constante disputa, em conflito contínuo. As relações de poder guiam o processo de significação, mas não o realizam plenamente. Esse caráter incerto faz com que os frutos da disputa sejam imprevisíveis.

Conforme advoga Silva (2010), significar é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo cultural sobre os significados de outros grupos culturais. É, por vezes, ganhar a disputa tensa entre os variados significados atribuídos a um signo e no momento seguinte sair derrotado desse confronto, fazendo com que outros significados continuem a jogar o jogo da significação.

Ao falarmos sobre práticas de significação não podemos deixar de lado a discussão sobre representação, pois ambas estão imbricadas, são mutuamente dependentes. Na visão pós-estruturalista dos Estudos Culturais, a representação é concebida como produto da significação, como uma marca material, visível, exterior e se expressa por meio de uma fotografia, um filme, uma aula, um texto etc., ou seja, a face palpável, visível do conhecimento e não como uma simples representação mental¹⁴. É na representação que a visibilidade entra no domínio do campo da significação. A representação de algo se torna aquilo que é no instante em que é narrado e no contexto em que é produzido (SILVA, 2013).

Em lado oposto, a versão clássica de representação oferece a ideia de que a representação está ligada à busca de formas de tornar o “real” presente. A representação é dissolvida dentro do “real” e é pautada na crença de que representa, de uma forma mais ou menos exata, uma realidade detentora de uma existência autônoma e natural.

Para Frow e Morris (2006), a representação na visão clássica é produzida na dimensão interna do pensamento, na consciência humana, no interior da mente e não por meio da linguagem. Isso nos leva a compreender que essa forma de representar as coisas do mundo

¹⁴ Hall (2016) nos ajuda a entender esse processo nada simples com um exemplo: se uma pessoa coloca numa mesa um copo que estava segurando e sai do local, ela ainda pode pensar no copo, mesmo que não o esteja vendo. Porém, nesse caso, a pessoa pensa com o conceito de copo e não com a face material do copo.

pretende fixar o significado das coisas nelas mesmas, deixando-as imutáveis e distantes de qualquer outra significação.

Enquanto a noção clássica entende que a realidade vem antes da representação e que a consciência humana é a única a realizar essa tarefa, a representação enquanto sistema de significação é dependente da linguagem que a produz. Ela incorpora todas as características da ambiguidade, da indeterminação, da fluidez e da instabilidade atribuídas à linguagem.

Nas palavras de Silva (2013),

[...] a representação não aloja a presença do “real” ou do significado. A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. (p. 91).

Por se tratar de uma prática de significação, é possível dizer que a representação é um sistema linguístico e cultural intimamente ligado às relações de poder. Em meio à disputa pelos significados, o poder atuará na definição de quem ou o que é incluído e quem ou o que é excluído. Nessa lógica, representação e poder não se separam. Um depende do outro para sobreviver. Em certo sentido, é precisamente o poder que está representado na representação.

Para Woodward (2013), essa perspectiva de representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando cada indivíduo como sujeito. É por meio desse jogo de significados e pelas representações que os sujeitos concebem suas experiências e aquilo que são, como também, aquilo no qual eles podem se tornar. Nesse sentido, a representação enquanto prática de linguagem consiste em tentar incessantemente regular o processo rebelde da significação. É uma tentativa sempre frustrada de fechamento do processo de significação.

Como forma de ilustração, recorreremos à imagem de uma praia com coqueiros altos, areia fina, ondas calmas, ilhas distantes e pequenos barcos ao mar. Essa imagem torna-se a representação de um tipo de praia devido às práticas de significação que nós, sujeitos, realizamos acerca das coisas representadas como os coqueiros, a areia, o mar etc. As significações produzem essa imagem enquanto praia e só assim é possível reconhecê-la como tal. A imagem visível da praia, isto é, a representação nada mais é do que fruto do processo de significação.

Além desses termos, há outro elemento importante para ser incluído nessa discussão: a noção de sentido. Quando fazemos a leitura de um texto, assistimos a um filme ou escutamos uma música, além de lhes atribuirmos nossos significados, também atribuímos sentidos. Inspirada na filosofia deleuziana, Malufe (2011) explica que os deslocamentos imputados à concepção de sentido fazem com que deixe de ser algo preexistente à enunciação, como se fosse algo que estivesse acobertado, escondido nas entrelinhas da escrita ou da melodia, pronto para ser resgatado e reencontrado pelo leitor na sua integralidade, para ser compreendido como algo que está na ordem da leitura, interpretação, ponto de vista, percepção de cada sujeito ao acessar o texto a ser lido.

O sentido só é possível de acontecer porque o sujeito que lê ou ouve está imbricado em sua produção. Ou seja, o sentido é enxergado como uma construção, como algo que não preexiste sem a participação do intérprete. Como explica Malufe (2011):

[...] Não se trata mais de dizermos que cada leitor interpreta um poema a seu modo, de que o sentido pode se desdobrar mais ou menos de acordo com a competência de quem lê. O deslocamento aqui acontece porque o sentido passa a ser uma construção, ele não preexiste ao leitor, ao interlocutor – este que Foucault chama de intérprete. Ele não é um fundo, um reservatório. Ele é uma criação [...] A partir daí, conhecer o sentido de um discurso, seja ele um texto, um poema, a fala de alguém, passa a ser um trabalho de produção do novo, e não mais da ordem de uma descoberta de algo que já existiria (p.4-5).

Logo, o sentido é visto como um efeito disparado e produzido nos encontros. O efeito que a leitura de um livro ou a audição de uma música provoca é disparado por um cruzamento de inúmeras situações e condições de vida, experiências anteriores, ritmos, culturas, lugares, épocas, pessoas etc. O efeito gerado, isto é, o sentido, é dependente destes cruzamentos específicos, singulares no seu modo de criação.

A autora explica que a noção de sentido se diferencia de significação porque a última está posicionada na ordem linguística. A significação diz respeito aos códigos e a uma convenção de signos sem os quais não poderíamos entender e participar de uma conversa, por exemplo. Possivelmente, os reduzimos a uma coisa só devido ao fato de enjaularmos todo o nosso pensamento na linguagem falada.

Recorrendo à imagem anterior, ao ver a foto da praia, o sentido pode ser aquilo que é gerado no momento do encontro entre o sujeito e a imagem. O efeito gerado nesse encontro

será único, pois cada um atribuirá seus sentidos à imagem de acordo com suas experiências anteriores, locais que visitou e que remetem à imagem, o local onde se observa a imagem, se há pessoas ao redor, a temperatura, entre inúmeras variáveis.

A presente pesquisa analisou as significações expressas pelas crianças e jovens por meio de gestos, posturas, enunciados e discursos acerca da perspectiva cultural da Educação Física. Quer dizer que as aulas não foram simplesmente significadas pelos estudantes como boas ou ruins, importantes ou irrelevantes. A partir do instante em que as crianças lhes atribuíram significados, veicularam representações, produzindo-as e estabelecendo os seus limites. Simultaneamente, conferiram sentidos ao currículo cultural da Educação Física e a elas próprias enquanto sujeitos participantes e produtores da experiência.

4. COMO OS ESTUDANTES TÊM SIGNIFICADO AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

Qualquer proposta curricular que seja colocada em ação é passível de análise, inclusive por aqueles que a vivenciam cotidianamente. É desejável promover momentos que façam com que os sujeitos expressem suas opiniões acerca daquilo a que estão submetidos e do que não podem escapar.

O assunto tem chamado a atenção de pesquisadores pelo país afora. Todavia, a maioria dos trabalhos que abordaram o tema limita-se a investigar as opiniões, percepções e concepções dos alunos sobre suas aulas de Educação Física, ouvir os estudantes no que tange a gostarem ou não das aulas, se enxergam com “bons olhos” a prática esportiva, se estão motivados para as aulas do jeito que estão organizadas ou, então, se sentem prazer ao vivenciá-las corporalmente.

Para elaborar o estado da arte sobre o assunto, fizemos um levantamento dos periódicos nacionais das áreas da Educação e Educação Física melhor classificados no webqualis de 2014 e empregamos os descritores *Educação Física escolar; representações; representações sociais; significações e alunos*. Como os resultados foram abaixo do esperado, resolvemos ampliar as palavras-chave utilizando *perspectivas; concepções; percepções; olhares*, diante da percepção de que os estudos nessa temática utilizam esses termos para conceber o conceito de significação e representação discente acerca de suas aulas.

Foram selecionados 26 trabalhos. A leitura dos resumos permitiu identificar os objetivos, fundamentação teórica, métodos de pesquisa e resultados. Realizamos também a leitura atenta das referências bibliográficas na esperança de encontrar mais alguns trabalhos condizentes com a temática investigada. Esse refinamento proporcionou a reunião de 20 publicações.

Aproveitamos também para mapear os estudos e pesquisas concernentes à proposta cultural da Educação Física, a fim de apresentar o cenário em que esse currículo se encontra. Eles estão publicados em periódicos, dissertações e teses. Como a esmagadora maioria foi realizada por membros do GPEF, logo, são facilmente acessados pelo sítio do grupo na internet.

A realização dessa garimpagem deu visibilidade ao fato de que no campo educacional e curricular as representações construídas pelos alunos já foram alvo de estudos em diferentes temas como a aula, a escola, a avaliação, entre outras. Na maioria desses trabalhos, a concepção de representação utilizada é a clássica, aquela em que os alunos representam o

objeto de investigação de forma fixa, buscando construir o real e torná-lo presente. Com efeito, podemos destacar os trabalhos de Franco e Novaes (2001) e Reis (2012), que investigaram as representações de alunos do ensino médio na relação ‘escola-trabalho’, e também os estudos de Cortese (2006) e Martinho e Talamoni (2007), que se propuseram a investigar as representações das crianças sobre avaliação e meio ambiente, respectivamente.

No território da Educação Física, alguns trabalhos se resumiram em considerar os significados produzidos pelos alunos enquanto aspectos motivacionais e prazerosos que os levam a participarem das aulas. Marzinek (2004) objetivou identificar ‘se’ e ‘como’ os estudantes, tanto do 9º ano do ensino fundamental quanto do 3º ano do ensino médio, de uma escola paranaense estão motivados, intrínseca e extrinsecamente, para as aulas de Educação Física. De uma forma geral, constatou que meninos estão mais motivados que meninas e que alunos do ensino médio não se motivam como os jovens dos anos finais do ensino fundamental.

Brandolin (2010) analisou as percepções dos alunos do ensino médio sobre aulas de Educação Física de uma escola de Petrópolis, Rio de Janeiro. O pesquisador construiu um Índice de Satisfação em Educação Física (ISEF) com base na visão dos estudantes com relação à infraestrutura, organização das aulas, conteúdos e relação professor/aluno e aluno/aluno.

Em um momento adiante, o mesmo pesquisador, acompanhado de dois colaboradores, deram continuidade à investigação acerca das percepções de jovens do ensino médio sobre as aulas de Educação Física, mas agora envolvendo 10 escolas estaduais no mesmo município. Com base no ISEF, identificou outros elementos como habilidade nos esportes, prática de algum esporte fora do ambiente escolar, participação da escolha do conteúdo das aulas e sexo, que influenciam no nível de satisfação sobre as aulas de Educação Física (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015).

Souza e Silva (2009) observaram que os estudantes do 9º ano de uma escola do Paraná preferem esportes e que as aulas devem ser alegres e prazerosas ao invés de priorizarem força e competição. Os autores também constataram que os alunos encontram no docente um exemplo a ser seguido.

Também foram produzidos estudos que identificaram as significações expressas pelos alunos com relação aos saberes e às aulas de Educação Física. Santos et al. (2014) analisaram a relação que alguns jovens do ensino médio de uma escola de Vitória, no Espírito Santo, estabelecem com os saberes nas aulas de Educação Física. Os resultados indicaram que os

jovens encontraram dificuldades para relacionarem os saberes do componente e da escola como um todo, pois ambos estão alheios as suas necessidades e desejos.

Sousa (2008) analisou o esporte enquanto ‘conteúdo’ da Educação Física. Para tanto, foram entrevistados estudantes do ensino médio de uma escola localizada em Floriano, Piauí. Segundo o pesquisador, os estudantes acreditam que a prática esportiva deva ser tratada de forma lúdica e recreativa, como fonte de alegria e prazer, o que significa uma ‘melhora’ na representação social do esporte.

Mensch e Schwengber (2009) identificaram como as crianças do 3º ano do ensino fundamental de Ijuí, no Rio Grande do Sul, representam a Educação Física. Foram acompanhadas duas turmas: em uma, as aulas eram desenvolvidas pelo professor de Educação Física e, na outra, por uma pedagoga. De um modo geral, as pesquisadoras destacam pontos positivos nas aulas de Educação Física sob responsabilidade do professor especialista¹⁵.

O estudo de Almeida et al. (2011) verificou que os jovens do ensino médio de uma escola de Muriaé, Minas Gerais, compreendem que as aulas de Educação Física são voltadas para o viés biológico como melhoria da saúde, aprimoramento do condicionamento físico e para a prática esportiva, recreativa e de lazer.

Moura et al. (2013) demonstraram que estudantes do 9º ano de duas escolas de Jacarepaguá, no Rio de Janeiro, concebem as aulas do componente como um momento propício para sair da sala e conversar, como também uma prática extracurricular. Os pesquisadores apontam para o fato das aulas de Educação Física servirem de válvula de escape para uma escola que permanece rígida e controladora de corpos.

A preocupação de Kravchychyn e Oliveira (2012) em investigar as representações construídas pelos jovens do ensino médio da rede privada de Maringá, no Paraná, acerca dos conteúdos estudados e vivenciados nas aulas de Educação Física quando cursavam o ensino fundamental levou os pesquisadores a constatar o predomínio esportivo e a falta de vinculação ao dia a dia dos alunos.

As significações produzidas pelos estudantes também giraram em torno de aspectos específicos que abrangem o campo da Educação Física. Pereira e Mazzotti (2008) buscaram identificar argumentos dos alunos matriculados na educação de jovens e adultos (EJA) acerca das aulas de Educação Física. Duas escolas no Rio de Janeiro que possuem essa modalidade foram investigadas: uma com aulas de Educação Física e outra sem. Na visão dos discentes a Educação Física representa esporte, serve para ‘desestressar’ e adquirir saúde. Os estudantes

¹⁵ O termo professor especialista designa um professor que ministra aulas de alguma disciplina específica na educação infantil.

mais velhos opinaram que não precisavam de aulas do componente porque eles ‘gastam’ energia o dia inteiro. Ou seja, as aulas representadas por esse público específico são pautadas por práticas motoras que visam à melhoria da saúde.

Alves e Duarte (2014) investigaram a inclusão de três alunas entre 12 e 21 anos com deficiência física ou visual em aulas de Educação Física a partir da perspectiva delas próprias. Os resultados demonstram que as jovens se sentem pertencentes à turma em determinadas situações das aulas, mas que ainda há barreiras que dificultam o processo de inclusão.

Paula, Paixão e Oliveira (2015) analisaram as percepções de crianças do 4º ano de uma escola municipal de Ouro Preto, em Minas Gerais, sobre as suas ‘suspensões’ das aulas de Educação Física devido à indisciplina. As crianças percebem as aulas de Educação Física como momentos de ‘diversão e liberdade’. Os pesquisadores mostraram que há reincidência delas na ‘bagunça’ mesmo após a suspensão. Ou seja, afastá-las das aulas não é a melhor solução para resolver essa questão.

A pesquisa de Jesus e Devede (2006) buscou interpretar como alguns jovens do ensino médio de uma escola estadual do Rio de Janeiro representam as aulas de Educação Física separadas e mistas com relação ao gênero. Os investigadores relatam que os estudantes não atribuem importância às aulas mistas e que o docente da turma não discute esse tema nas aulas. Então, sugerem aulas pautadas na ‘co-educação’, que problematizem questões de gênero e combatam o sexismo e a violência.

Souza (2008, 2011) tratou de identificar as representações construídas pelos jovens do ensino médio sobre as aulas de Educação Física em duas escolas públicas, uma na zona leste da cidade de São Paulo e a outra no município de São João Del Rey, Minas Gerais, utilizando a noção clássica de representação. As aulas de Educação Física pesquisadas eram pautadas, majoritariamente, pela prática ‘livre’ do futebol e voleibol. O pesquisador destaca, nos dois trabalhos, que, de acordo com as representações atribuídas pelos estudantes, as aulas de Educação Física tinham um caráter repetitivo e que desconsideravam os conhecimentos de alunos praticantes de outras práticas corporais.

Nos estudos mencionados, a noção de representação usada pelos pesquisadores, ora se aproxima da ideia de coletar as opiniões dos alunos sobre os temas investigados, tornando-as meramente informativas, ora se baseiam em identificar como os estudantes enxergam a aula de Educação Física. Observamos que essas investigações se distanciam da noção de significação empregada em nossa pesquisa. Tal inferência sustenta-se no fato de que uma parcela desses estudos recorreu a questionários escritos fechados e a outra parcela, a entrevistas abertas.

Além disso, outro ponto que merece destaque é que alguns dos trabalhos citados demonstram que, segundo as crianças e jovens, as aulas de Educação Física são majoritariamente compostas por esportes e que servem para alegrar e divertir. A partir daí se percebe que as aulas que vivenciaram alinham-se à perspectiva esportivista ou foram tratadas simplesmente como forma de lazer, diversão e passatempo.

O levantamento realizado também possibilitou a localização de pesquisas no campo da Educação Física que operaram com a noção pós-estruturalista de significação e representação. Chaim Jr. (2007) identificou as manifestações que compõem a cultura corporal juvenil como elementos que permitem a construção de uma proposta curricular da Educação Física na perspectiva cultural. Para isso, entrevistou jovens residentes de uma região periférica da cidade de São Paulo.

A pesquisa utilizou como referencial de análise os Estudos Culturais, como também, tratou da proposta cultural da Educação Física. Por mais que o trabalho tenha se aproximado do mesmo campo teórico da presente investigação, não se preocupou com as significações atribuídas às aulas de Educação Física que os jovens acessavam na escola.

O mesmo campo conceitual fundamentou o estudo de Neira (2016c) que objetivou investigar como as aulas do currículo cultural da Educação Física mobilizam as questões de identidade dos estudantes de 9º ano de uma escola municipal paulistana e compreender os efeitos desse currículo neles. Para isso, acompanhou aulas de Educação Física dessa vertente e entrevistou alguns jovens. Como resultado o pesquisador encontrou mudanças nas significações dos estudantes acerca da prática corporal estudada nas aulas, mas com relação aos sujeitos praticantes da prática corporal objeto de estudo, não encontrou modificações.

Em outro estudo nessa mesma linha, Araújo e Neira (2014) analisaram como as ações do currículo interpelam os sujeitos participantes e, de certa forma, como influenciam no processo da formação identitária dos alunos com relação às práticas corporais e aos seus praticantes. Os pesquisadores observaram que determinadas situações didáticas sugeriram influências nos modos de posicionamento dos sujeitos com relação ao tema investigado e em situações cotidianas.

A distinção entre os três últimos trabalhos mencionados e a atual pesquisa consiste na maneira de enxergar o objeto de estudo. Enquanto Chaim Júnior (2007) pesquisou a cultura corporal juvenil e Neira (2016c) e Araújo e Neira (2014) investigaram as significações acerca das práticas corporais, dos seus praticantes e as possíveis identidades construídas pela perspectiva cultural, o presente estudo avançou nesse percurso e investigou as significações dos alunos acerca das aulas de Educação Física culturalmente orientadas.

Em nosso levantamento inicial, para além daquelas já discutidas no início desse trabalho, consideramos também outras pesquisas realizadas no tocante ao currículo cultural da Educação Física. Observamos que a proposta cultural vem suscitando a curiosidade de diversos pesquisadores. Macedo (2010) focalizou a creche e percebeu o potencial desse currículo para estimular as vozes e os posicionamentos de crianças de dois e três anos de idade. Souza (2012) recorreu a uma pesquisa em interação junto a uma turma da Educação Infantil em que crianças, professoras e coordenação pedagógica problematizaram a cultura corporal da comunidade com vistas à constituição de identidades democráticas.

Em uma escola do campo situada na comunidade quilombola do Mata Cavalo, no estado de Mato Grosso, Eto (2015) tematizou, por meio de uma pesquisa-ação realizada em turmas multisseriadas, o futebol mato-grossense e a erotização da dança local conhecida como 'lambadão'. Observou que alunos possuíam uma cultura híbrida entre os significados disseminados no campo e na cidade, sendo esses últimos mais fortes que os primeiros, como também, ressignificações referentes às práticas corporais. O mesmo método foi empregado por Lima (2007) em uma escola pública paulistana. O trabalho realizado juntamente com a professora responsável pelas aulas do 7º ano levou em consideração as finalidades do projeto político pedagógico, aspectos da realidade escolar e do seu entorno para planejar as aulas de Educação Física. A pesquisadora percebeu que isso provocou uma mudança na prática pedagógica, avaliando-a com um olhar crítico, além de mudanças significativas na postura da professora, dos estudantes e dela própria.

Tendo como base a análise de relatos de experiência do currículo cultural da Educação Física, produzidos por docentes, Neira (2011a) descreveu os princípios teóricos que fundamentam essa perspectiva e as orientações didáticas que a caracterizam e lhe dão sustentação. Em outro estudo (NEIRA, 2013a), realizou uma análise da produção discursiva que constitui esse currículo. Finalmente, procurou saber como professores selecionam os temas de ensino em suas aulas (NEIRA, 2013b).

Acerca da presença dessa perspectiva em documentos oficiais, Müller, Nunes e Neira (2015) analisaram a apropriação da noção de diferença pelo currículo da rede educacional SESI de São Paulo. Com base no currículo da rede municipal paulistana, Aguiar (2014) procurou identificar o sujeito projetado, as concepções de Educação Física, a prática pedagógica e a significação expressa pelos docentes. Françoso (2011) e Maldonado (2012) entrevistaram professores com o objetivo de identificar as dificuldades, facilidades e possibilidades de implementação desse currículo em escolas públicas municipais paulistanas. Por fim, Lima (2015) investigou como um docente efetivo da rede municipal paulistana, que

participou de cursos de formação continuada pautados na perspectiva cultural da Educação Física, ressignifica a sua prática pedagógica.

O currículo cultural da Educação Física também foi alvo de investigações no *locus* de sua ocorrência. Martins e Neira (2014) investigaram uma experiência positiva de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas. Aguiar e Neira (2014) se propuseram a relatar uma experiência desenvolvida numa escola municipal paulistana, na qual o tema das aulas foi o samba. No mesmo caminho, Escudero e Oliveira Jr (2014) analisaram um relato de experiência onde o muay thai foi a prática corporal tematizada junto às turmas de 7º anos de uma escola municipal de São Paulo.

Com relação às práticas corporais radicais, entre tantas produções, Santos et al. (2016) interpretaram duas práticas pedagógicas tendo como tema o skate em duas escolas municipais paulistanas. Já Oliveira Jr, Souza Jr e Vieira (2016) analisaram um relato de experiência onde as práticas corporais de skate e patins foram tematizadas com turmas do 4º ano do ensino fundamental em uma escola municipal paulistana.

Esses trabalhos trouxeram importantes contribuições para os conhecimentos acerca da Educação Física cultural. Contudo, as pesquisas citadas, se atentaram a ouvir, observar e acompanhar exclusivamente os professores que colocam em ação esse currículo, a investigar a sua implementação em redes de ensino, em diferentes etapas da educação básica e em variadas escolas e a analisar relatos de experiência desenvolvidos em diferentes escolas e com temas distintos.

Observamos que, apesar da crescente preocupação dos pesquisadores da área em conhecer mais profundamente o currículo cultural da Educação Física, ainda há lacunas a serem preenchidas. A falta de investigações que ouçam e analisem as significações atribuídas pelos alunos é uma delas. Ou seja, para o avanço dos conhecimentos sobre a proposta e seus efeitos, é imprescindível conhecer o ponto de vista daqueles que vivenciam a proposta. Afinal, foi justamente para eles que ela foi concebida e vem sendo investigada. Foi exatamente nesse ponto que pousamos a nossa atenção.

5. METODOLOGIA

5.1. Pesquisa pós-crítica em educação

A presente pesquisa analisou como os alunos significam as aulas de Educação Física culturalmente orientadas. Por se tratar de uma investigação no campo das práticas de significação adotamos a pesquisa qualitativa, porque permitiu produzir uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo devido à íntima relação entre o pesquisador e o contexto pesquisado.

De acordo com Flick (2009) a investigação qualitativa busca esmiuçar o modo como os sujeitos constroem o mundo ao seu redor, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo. Ela visa abordar o mundo ‘lá fora’ e não em contextos fechados e especializados de pesquisa, isto é, considera toda a complexidade das relações, busca entender, descrever e, em alguns casos, explicar os fenômenos sociais ‘por dentro’ do ambiente investigativo.

A pesquisa qualitativa parte da ideia de que os métodos e as teorias que sustentam a investigação devem estar afinados. Se os métodos existentes não se ajustam ao campo de estudo, eles poderão sofrer adequações ou, então, novos métodos poderão ser criados. Além disso, se abstém de estabelecer conceitos bem delimitados daquilo que se pretende estudar e de testar hipóteses formuladas previamente. Em lugar disso, os conceitos são produzidos e refinados no decorrer da pesquisa.

Os pesquisadores qualitativos se interessam em ter acesso a experiências, interações e documentos provenientes do contexto de ocorrência do estudo. Desse modo, são uma parte importante do processo investigativo, seja em termos de sua presença pessoal na condição de pesquisadores, seja em termos de suas experiências no campo como membros participantes (FLICK, 2009).

A investigação qualitativa, de certo modo, coaduna-se com o pensamento educacional pós-crítico. Conforme explicado em capítulos anteriores, na década de 1990, a teorização pós-crítica inicia seu percurso no campo educacional brasileiro, ganhando força no debate curricular e na pesquisa, oferecendo importantes contribuições às questões metodológicas. O mapeamento realizado por Paraíso (2004, 2005) acerca dos trabalhos apresentados na ANPEd que tinham como característica a discussão acerca das teorias ‘pós’ em currículo evidenciou as expansões, fraturas, conquistas e aberturas provocadas no campo.

Segundo a autora, as pesquisas pós-críticas não gostam de “explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes” (PARAÍSO, 2004, p. 286). Preferem

as narrativas parciais de contextos locais, buscam criar caminhos e ‘saídas metodológicas’ para escapar da homogeneização das metanarrativas, da linearidade histórica e da visão realista do conhecimento.

Nesse sentido, estimulam a criação em vez da descoberta, a invenção em vez da revelação e o produzido em vez do achado. Além disso, as pesquisas pós-críticas procuram ressignificar aquilo que já foi significado acerca do tema em questão. Elas vão além: lançam olhares diferentes daqueles que já foram lançados, para então, atribuírem outros significados que ainda não tinham sido capturados. Assim, as pesquisas pós-críticas têm provocado um espírito movente no currículo, na pedagogia, na prática pedagógica, na Educação Física etc.

Com relação às ferramentas de trabalho, as teorias pós-críticas nos ajudam a compreender que não há um único método recomendado e definido *a priori* para realizar as investigações. Pelo contrário, como já dito, o esforço é para construir os métodos e técnicas, levando em consideração os questionamentos que serão feitos sobre a pesquisa e os problemas que podem surgir no percurso. Desse modo, transgridem-se os métodos comumente utilizados nas pesquisas em educação, desmonta-se o que já foi montado para que seja remontado com novos olhares (PARAÍSO, 2014).

Isso não significa descartar o que foi produzido e utilizado até o momento. Pensar uma pesquisa com caráter pós-crítico é considerar o que já foi elaborado para então, suspender seus significados, problematizar o já conhecido e encontrar outros caminhos. Assim, buscam-se diferentes inspirações e articulações para ressignificar o já dito e feito sobre o tema abordado.

Em síntese, as pesquisas pós-críticas no campo educacional têm contribuído para

[...] a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários. Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. Elas têm se posicionado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades (PARAÍSO, 2004, p. 295).

Em obra recente, Meyer e Paraíso (2014) discursam sobre métodos de pesquisas pós-críticas em educação elaboradas em diferentes campos e de variadas maneiras. Os trabalhos publicados nesse exemplar contêm métodos de pesquisa que foram pensados, refletidos e postos em ação pelos seus autores. Os estudos feitos buscaram evitar o uso fiel de métodos

comumente utilizados no campo educacional. Ao invés disso, os usaram para montar outras possibilidades.

Paraíso (2014) nos convida a refletir sobre alguns elementos que acompanham as pesquisas amparadas nas teorias pós-críticas. Primeiramente, a autora não nos deixa esquecer que para adentrar ao universo que a pesquisa pós-crítica vem escrevendo, precisamos sempre considerar as *relações de poder*. Torna-se imprescindível fazer uma análise das relações de poder envolvidas no momento da pesquisa, destacando como elas são exercidas e o efeito disso nos sujeitos da investigação.

Outro elemento a se considerar trata do *compor, decompor e recompor*. Compõe-se um discurso, um mapa com tudo que já foi dito sobre o assunto em questão. Decompõe-se porque é preciso inventar outras imagens de pensamento, tendo como base as rupturas e fraturas causadas por essa decomposição. Enfim, recompõe-se porque a pesquisa necessita e exige uma invenção, a produção de um novo território, considerando ideias e pensamentos diferentes. Esse processo fará com que o pesquisador se junte e se separe, ao mesmo tempo, dos olhares e significações já elaborados.

Há também o elemento que considera a necessidade de *multiplicação* dos significados oriundos da investigação, a fim de mostrar a não fixidez e a não centralidade do significado. Multiplica-se a diferença para fortalecê-la e fazê-la proliferar.

A possibilidade de *poetizar* é outro elemento para o trabalho com pesquisas pós-críticas. Significa produzir, atribuir novos significados, artistar, inventar, criar novos olhares. De acordo com a pesquisadora, “pesquisar-poetizando é uma alegria, uma maravilha, mas também é uma dificuldade” (PARAÍSO, 2014, p. 42). É uma maravilha porque proporciona experimentar, inspirar, desmontar, juntar, articular, multiplicar. É uma dificuldade porque é muito complexo romper com o pensamento já conhecido. Montar o novo exige coragem, ruptura, abertura, ousadia. Exige-nos estar à espreita ao longo do processo.

Por compor um dos campos de análise da teorização pós-crítica, os Estudos Culturais também contribuíram com o estudo. Na pesquisa educacional se aproveitam de qualquer campo teórico que seja necessário para produzir o conhecimento exigido. Conforme Frow e Morris (2006), os Estudos Culturais defendem que um fenômeno precisa ser investigado a partir de múltiplas perspectivas, ficando passível de diferentes leituras e modos de análise. Essa mistura entre discursos e gêneros linguísticos, de acordo com os autores, se relaciona à ideia de “impureza metodológica” (p. 327). Longe de ser algo inaceitável na pesquisa educacional, essas ‘impurezas’ se tornam um terreno fecundo e profícuo para os Estudos Culturais, pois enxergam infinitas possibilidades de ação e de interpretação.

Os Estudos Culturais tendem a utilizar cada vez mais as técnicas de análise textual, a empregar uma diversidade crescente de fontes, a utilizar metodologias de forma mais eclética e, mais uma vez, a trabalhar com uma problemática talvez mais complexa da relação existente entre o autor e a cultura que está sendo estudada (FROW; MORRIS, 2006, p. 329).

Diferentemente das pesquisas positivistas que apregoam descobrir as verdades de forma neutra e imparcial, segundo Baptista (2009), os trabalhos inspirados pelos Estudos Culturais prestigiam a sua parcialidade e tomada de posição política a favor das minorias no poder e isso não leva a um discurso de alienação intelectual. A sua escolha partidária e parcial lhe confere uma rigorosidade científica precisamente por não se considerar livre de influências. Na visão da autora, as pesquisas pautadas pelos Estudos Culturais sempre são marcadas, em algum nível, por um discurso de envolvimento social. Atuam na análise da complexidade das relações e possuem compromisso político de intervir no mundo.

Os Estudos Culturais, conforme explica Costa (2004), tem se “caracterizado pelo debate amplo, pela divergência e pela intervenção” (p. 34). Eles dão importância ao ato de situar objetos particulares em contextos específicos como uma forma de analisar a complexidade das relações sociais em que se encontram. Iniciam no particular, no detalhe, num pequeno pedaço de existência e trabalham no sentido de compreender as relações sociais que se cruzam, se conectam, se formam.

Nesse sentido, os Estudos Culturais agem na identificação das forças que se envolvem na reescrita das culturas e se interessam na compreensão dos efeitos vividos pelos sujeitos. Desse modo, escancaram as condições e as forças que atuaram para que as verdades fossem produzidas e legitimadas por meio da cultura. Eles não buscam a verdade objetiva, mas sim as práticas de significação, as práticas traduzidas. Ou seja, nesse pensamento, o pesquisador se envolve e é envolvido pelo seu objeto de estudo. Além disso, a pesquisa nessa área evita a suposição de que, ao desenvolvermos pesquisas, iremos descobrir tudo o que há para ser descoberto sobre o objeto de estudo, como também de encontrar soluções para os problemas do local pesquisado (FROW; MORRIS, 2006).

Nas pesquisas pautadas pelos ensinamentos dos Estudos Culturais com viés pós-estruturalista a linguagem ocupa lugar de destaque. O discurso produzido pela investigação produz aquilo que se diz, sempre de maneira parcial. Desse modo, os sujeitos da investigação

são efeitos das linguagens, dos discursos, do poder que é exercido, das representações e das significações que os produzem enquanto sujeitos (FROW; MORRIS, 2006).

Considerando que os Estudos Culturais se preocupam em expor os efeitos causados pelas práticas culturais, entre elas as educativas, eles podem ser utilizados como referenciais para análise dos efeitos do currículo na formação dos sujeitos da educação. No presente caso, nos interessa reconhecer os significados produzidos pelos alunos que experienciaram a Educação Física culturalmente orientada.

Diante desse cenário da pesquisa educacional não podemos mais vender os olhos para a influência do discurso pós-crítico na investigação acadêmica. Podemos, nesse instante, evitar tornar-nos reféns dos métodos já conhecidos e aplicados à exaustão. Estamos num momento em que precisamos fugir dos sistemas de pensamento que separam, explicam verdades e fixam significados. Precisamos, no campo da pesquisa em educação, arriscar para criarmos outras possibilidades de pensamento, outros modos de enxergar a pesquisa educacional.

5.2. A etnografia pós-crítica

Devido ao fato do universo investigado ser a escola em que atuamos e a condução da experiência pedagógica ser de nossa responsabilidade, adotamos a etnografia pós-crítica como perspectiva teórico-metodológica da presente pesquisa, concebendo “perspectiva” enquanto modo como se analisa uma situação específica. Peirano (2014) explica que a etnografia não é somente método, é também teoria, pois permite que o pesquisador problematize e debata a teoria com base nos dados produzidos em sua pesquisa, dando fluência à produção de novos conhecimentos.

A adoção da etnografia pós-crítica deveu-se a dois fatores. O primeiro diz respeito ao caráter contextual e parcial da produção de dados da pesquisa. As significações atribuídas pelos participantes com relação às aulas de Educação Física culturalmente orientadas foram únicas, momentâneas, contingentes, não sendo possível reproduzi-las fielmente em outros locais e outros contextos.

O segundo trata da complexidade que ronda a investigação. Essa complexidade surge no momento em que nossa atuação é, simultaneamente, de professor e pesquisador. Isto é, as aulas (de maneira específica) planejadas, desenvolvidas e refletidas, e os trabalhos (de forma ampla) produzidos, registrados e replanejados, sofreram influências das reações e discursos

das crianças e jovens ao longo dos anos, como também das nossas decisões enquanto professor.

Desse modo, os estudantes, por assumirem uma posição fundamental no rumo das aulas também ocuparam o mesmo lugar na pesquisa, enquanto nós, ao selecionarmos certas atividades de ensino e realizarmos determinadas problematizações também assumimos um papel importante no rumo das significações expressas pelos participantes e, conseqüentemente, na produção dos dados da pesquisa.

Antes de enveredar pela etnografia pós-crítica, cabem breves explicações em torno da pesquisa etnográfica. Bueno (2007) expõe que a etnografia na área educacional inicia suas tarefas por volta da década de 1960, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, vindo a se tornar uma das maneiras preferidas para a investigação da escola e do processo de escolarização.

A etnografia pressupõe a ida e permanência no campo por tempo suficiente para que o pesquisador possa observar a dinâmica, as interações sociais e atingir seus objetivos previamente planejados. O etnógrafo inicia a sua jornada com algumas questões iniciais, que podem ser fortalecidas e revistas à medida que imerge no contexto investigado, o que possivelmente implica em reorientações no caminho.

Em análise acerca das pesquisas etnográficas relacionadas à Educação Física escolar, Salomão (2017) afirma que o etnógrafo produz um texto que não pretende apenas dar voz aos membros investigados e que também não visa falar por eles, mas “produzir uma série de reflexões que passa pelo processo de troca, que se produziu a partir do encontro/confronto entre o pesquisador (com sua cultura e sua história) e o ‘objeto’ (também com sua cultura e sua história)” (p. 19).

Contudo, é preciso destacar que a pesquisa etnográfica e algumas de suas características estão mudando devido ao modo como se enxerga a relação entre pesquisador, objeto de estudo e leitor, que deve ser compreendida em seu contexto político, histórico e social. Exemplo disso é a etnografia crítica (MAINARDES; MARCONDES, 2011) que busca estabelecer relações com o sistema social amplo e problematizar as questões referentes à reprodução social, aos mecanismos de controle e opressão e às desigualdades que marcam o cenário social e educacional.

Nesse sentido, a mudança implicada pelo pensamento pós-crítico fez com que alguns aspectos caros à etnografia fossem questionados, desconstruídos e ressignificados. Isso causou modificações decisivas no modo de olhar o contexto em que se dá a pesquisa de campo e nas referências teóricas que a sustentam. Em consonância, Caldeira (1988) afirma

que o discurso pós-moderno em textos etnográficos tenta “romper tanto o caráter de separação das culturas, quanto o de recriação da totalidade [...] a etnografia não deve ser uma interpretação sobre, mas uma negociação com, um diálogo, a expressão das trocas entre uma multiplicidade de vozes” (p. 141).

Essa nova configuração foi propícia para o surgimento da etnografia pós-moderna (TYLER, 2008; KINCHELOE; McLAREN, 2006; KLEIN; DAMICO, 2014). Porém, por mais que a enxerguemos com ‘bons olhos’, não a adotamos porque, conforme apontado por Caldeira (1988), que analisou algumas experiências pautadas por esse método, acreditamos que ela iria além do que conseguiríamos realizar na presente investigação, escapando de nossas pretensões.

Desse modo, considerando o caráter criativo e inventivo característicos das pesquisas pós-críticas em educação (PARAÍSO, 2004, 2005; MEYER; PARAÍSO, 2014), lançamos mão da etnografia apoiada nas contribuições da teorização pós-crítica. Isto é, ressignificamos a etnografia – nos permitimos dizer – de maneira que foi condizente ao nosso contexto investigativo e à complexidade de pesquisar nossos próprios alunos.

A etnografia pós-crítica abarca a possibilidade de analisar o exercício do poder entre os participantes do processo investigativo e de considerar o caráter produtivo da linguagem durante a investigação. Por ser uma pesquisa etnográfica, mantém a “triangulação metodológica” (SALOMÃO, 2017, p. 23) que pressupõe observação, análise de documentos e entrevistas e se caracteriza por ser mais criticamente reflexiva com respeito à subjetividade, como também por ser mais atenta às estratégias linguísticas e discursivas. Em outras palavras, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o que pensamos. A realidade não vem antes da linguagem: a linguagem constitui a realidade por meio das relações de poder.

Pelo fato de ancorar-se nos pressupostos dos Estudos Culturais, do pensamento pós-moderno e da teorização pós-estruturalista, essa etnografia permite que o investigador escape dos gêneros comumente utilizados nas pesquisas etnográficas (KINCHELOE; MCLAREN, 2006). De maneira inversa, auxilia os pesquisadores a desafiarem as práticas de pesquisa ocidentais dominantes e pautadas por um conhecimento universalmente válido, fazendo com que os dados produzidos pela pesquisa sejam vistos como significações parciais, sujeitos a revisões e múltiplas interpretações. Assim, a autoridade científica, que por tanto tempo dominou o cenário etnográfico, é colocada em suspensão, sob rasura, para que outras formas de ‘etnografar’ possam entrar em ação.

No momento da ação, o etnógrafo pós-crítico permite-se envolver no campo investigativo porque o que lá acontece não está pronto e definido, tampouco é algo dado e

acabado. Está claro que, por vezes, o pesquisador é um membro da cultura investigada. Ele expõe suas dúvidas, mostra os caminhos trilhados e trabalha em cima dos limites de observação dessa perspectiva. Klein e Damico (2014) explicam que tamanho envolvimento faz com que o pesquisador seja surpreendido e modificado pela própria pesquisa, fazendo-o buscar reformulações constantes na produção de significados e no modo como os traduz.

Dessa maneira, uma etnografia ancorada na teorização pós-crítica cria uma transversalidade entre os sujeitos da investigação e o pesquisador e faz com que não sejam e nem atuem como meros informantes, mas como sujeitos ativos e produtores da pesquisa (DORNELLES, 2014).

Na pesquisa etnográfica pós-crítica a ‘coleta’ de dados cede lugar às releituras das representações em todos os níveis (KINCHELOE; McLAREN, 2006). Os dados não estão de forma prévia e fixa no campo, prontos para serem coletados pelo pesquisador. Ao invés disso, os dados são produzidos no momento da investigação. Até mesmo aquelas informações presentes nas pesquisas, como nome, idade e escolaridade dos participantes se tornam produtos da pesquisa.

Enfim, a etnografia pós-crítica busca retratar a experiência da investigação tal e qual vivida em campo, fragmentada, parcial e não enquanto o todo absoluto. Pautado nas contribuições de Tyler (2008), o texto etnográfico pós-crítico não relata a experiência: ele se torna a própria experiência etnográfica. “Esa experiencia deviene experiencia sólo em la escritura de la etnografía [...] Ninguna experiencia precedió a la etnografía. La experiencia es la etnografía” (p. 312).

O material foi produzido entre os anos letivos de 2015 e 2016. O longo período permitiu maior contato, leitura e análise do objeto e da pesquisa propriamente dita. Observamos principalmente as aulas de Educação Física, mas também atentamos aos outros espaços escolares como intervalos, momentos de troca de aulas, horários de entrada e saída, ou seja, locais onde fosse possível enxergar como os estudantes significavam as aulas de Educação Física. Vimos detalhes, ouvimos ruídos, sentimos o ‘clima’ dos estudantes com relação às atividades de ensino e temas abordados. Os relatos, depoimentos, discussões, reivindicações, comentários, conversas entre estudantes etc., foram documentados no diário de campo em forma de episódios, pois como num filme ou livro, os episódios são partes, fragmentos que compreendem um corpo de trabalho.

Também analisamos alguns documentos referentes às aulas investigadas como os nossos planos de ensino, o Projeto Político Pedagógico da escola e, não menos importante, a documentação escrita e iconográfica dos estudantes. Demartini (2002) chama a atenção para o

fato de, ao realizar pesquisas com crianças, devemos ouvi-las para sabermos o que pensam sobre o assunto investigado. Essa audição não se restringe à fala, mas amplia-se também para os registros produzidos ao longo das aulas.

Além das observações e análise documental, realizamos entrevistas¹⁶ com alguns estudantes que quiseram participar voluntariamente. Lankshear e Knobel (2008) afirmam que as entrevistas são interações planejadas, previamente combinadas, entre duas ou mais pessoas, onde alguém é responsável por fazer questões referentes a um tema e cabe a(s) outra(s) respondê-las. A maneira como o entrevistado responde frequentemente molda a questão seguinte, assim como a questão feita também molda o que o entrevistado diz em resposta. Por isso, é importante frisar que a entrevista pode ser compreendida como um processo em que entrevistador e entrevistados co-constroem dados.

O entrevistador precisa saber que o que os sujeitos falam nas entrevistas é sempre dito em um momento específico do tempo, em uma interação planejada. Portanto, ele não captará tudo o que o entrevistado pensa, sente e acredita sobre o assunto da entrevista. Consequentemente, os dados produzidos nesses momentos são sempre parciais e incompletos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

As entrevistas foram marcadas pela variedade de configurações, isto é, houve entrevista com um único participante e entrevistas em grupos de até seis estudantes. Eles foram convidados a falar sobre o que aprenderam nas aulas de Educação Física, acerca das tematizações realizadas, sobre como se envolveram nas tematizações, acerca da organização das aulas e das atividades de ensino e sobre uma situação hipotética criada, relativa aos trabalhos realizados.

Esses dispositivos nos permitiram capturar situações, falas, manifestações, gestos e posturas sobre as aulas de Educação Física culturalmente orientadas no tocante à realização dos temas, à organização das aulas e atividades de ensino e à comparação dessa proposta curricular com outras.

5.3. Caracterização da escola e das turmas participantes do estudo

O local da investigação é numa escola municipal paulistana, localizada na zona leste de São Paulo, no distrito Jardim Helena, que inicialmente pertencia ao antigo bairro de São Miguel Paulista. A população que frequenta a instituição é composta por sujeitos das variadas

¹⁶ Os responsáveis e os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível nos anexos dessa pesquisa.

camadas sociais, sendo a maioria pertencente a famílias migrantes da região nordeste do Brasil. Podemos dizer que enquanto uma parte dos alunos enfrenta dificuldades no acesso a equipamentos públicos, serviços e infraestrutura social, outros são beneficiados por melhores condições.

Em estudo que visou analisar em que medida as relações de poder existentes numa escola municipal paulistana periférica influenciaram no aprendizado dos estudantes, Oliveira (2015), pautado nos resultados do Instituto Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou uma descrição aprofundada da região. No distrito Jardim Helena há grupos alocados entre os níveis médios e altos da dimensão socioeconômica e com um perfil demográfico onde predominam famílias jovens e adultas, mas também há aqueles que se encontram nos estratos mais humildes e com famílias formadas por pessoas idosas e sem crianças pequenas.

No distrito há 17 escolas públicas que oferecem o ensino fundamental e médio, além de algumas escolas privadas. A escola onde o estudo foi realizado foi inaugurada em 1975. O prédio, inicialmente, foi construído em caráter provisório, todo em madeira. Com o passar dos anos, a estrutura passou a apresentar problemas de deterioração. Após travar uma luta intensa contra os órgãos responsáveis, a direção escolar e a comunidade, juntos, conseguiram a construção de um novo prédio, agora de alvenaria, em 1997.

Ingressei como docente nessa escola em 2008. Além das salas de aula, a escola possui sala de informática educativa, sala de leitura, quadras (sendo uma coberta), anfiteatro e parquinho. Também possui refeitório, cozinha, pátio, banheiro acessível para pessoas com deficiência, equipamentos de áudio e vídeo – filmadoras, tablets, projetores, rádios, televisões etc. - sala de materiais pedagógicos, de Educação Física e de instrumentos musicais. A unidade funciona em dois períodos – matutino e vespertino - atendendo crianças e jovens do 1º ao 9º anos do ensino fundamental. De uma forma geral, não possui uma rotatividade significativa dos docentes e funcionários. Isso é um fator interessante, porque há uma maior aproximação com os estudantes e com suas famílias. Para ilustrar o cenário, alguns familiares das crianças e jovens já foram alunos de professores que seguem trabalhando na escola.

O Projeto Político Pedagógico é revisto a cada início de ano com vistas ao debate e escolha de um assunto específico pelo coletivo escolar para orientar os trabalhos, como também para a formação docente em horário de trabalho, contemplado pelo PEA¹⁷. Ao longo

¹⁷ O Projeto Especial de Ação é um instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades

dos anos, já trabalhamos assuntos da cultura negra e periférica, cultura nordestina, influência de outros países na constituição do Jd. Helena e da cidade de São Paulo, 35 anos da fundação da escola, relações de gênero na sociedade, entre outros. Recentemente, o esforço do coletivo escolar têm sido o de mapear as culturas presentes na comunidade com o intuito de reorientar os caminhos futuros.

No ano de 2015, participaram da pesquisa as turmas dos 4º, 6º e 8º anos (sendo três turmas de cada ano) que prosseguiram sob nossa responsabilidade no ano seguinte¹⁸. No tocante às aulas, as tematizações investigadas abarcaram as brincadeiras da cultura infantil e juvenil; os esportes (tênis de mesa, voleibol, atletismo, futebol, basquetebol, futsal e handebol); os esportes radicais (skate, patins e parkour); as danças (eletrônica e sertanejo); as ginásticas (musculação e ginástica rítmica); e as lutas (jiu-jitsu e muay thai). Cabe reafirmar que esses temas não foram escolhidos a nosso bel-prazer. Todos foram pensados e selecionados considerando os princípios que caracterizam o currículo cultural da Educação Física.

Ao longo das aulas pesquisadas, foram problematizadas as relações de gênero na ginástica rítmica; o contexto de origem do basquetebol; as possibilidades de vivência e de recriação das brincadeiras juvenis; a participação do idoso nas práticas corporais de skate e patins e a sua situação na sociedade mais ampla; o universo cultural e a produção preconceituosa do praticante de parkour; as características do jiu-jitsu e seus praticantes; as características do tênis de mesa; a diferença cultural e política entre futebol e futsal; o universo das lutas e suas possíveis classificações e características; os diferentes estilos e letras das músicas da dança sertaneja; a produção discursiva em torno do corpo “perfeito” na musculação; a ocorrência social das danças eletrônicas; as relações de gênero nas aulas de voleibol; o futebol realizado no Jd. Helena; as provas do atletismo e suas características; a dança enquanto arte e os discursos proferidos pelos seus praticantes; as relações democráticas na socialização das brincadeiras da cultura infantil; o atleta de futebol profissional; e o discurso eurocêntrico que permeia o handebol. Essas problematizações, por sua vez, foram necessárias em função das significações expressas pelos estudantes com base nos discursos circulantes a respeito das práticas corporais tematizadas.

dos estudantes, visando ao aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade de ensino.

¹⁸ Três turmas de 8º ano participaram da pesquisa em 2015. Em 2016, apenas uma delas permaneceu sob nossa responsabilidade e, conseqüentemente, na investigação.

5.4. A análise cultural

A análise das informações produzidas pela pesquisa é um dos momentos mais importantes de uma investigação qualitativa. Essa ação interpretativa procura analisar os significados atribuídos às aulas de Educação Física culturalmente orientadas pelos distintos sujeitos participantes e produtores da pesquisa.

No intuito em compreender como os sujeitos atribuem significados às coisas, ou nesse caso, como os estudantes significaram as aulas de Educação Física na perspectiva cultural, utilizamos a *análise cultural* (WORTMANN, 2002; MORAES, 2015) como forma de análise do material produzido.

De acordo com as explicações de Moraes (2015), a análise cultural atua no sentido de entender como as práticas culturais são vividas e experimentadas pelos sujeitos como um todo. Por estar conectada diretamente ao campo teórico e político dos Estudos Culturais, a análise cultural compartilha o compromisso de investigar as práticas culturais de determinado contexto, considerando as relações de poder atuantes nesse processo.

A análise cultural envolve formas de investigações amplas, caracterizadas pela possibilidade de diálogo com variados campos do saber e diferentes metodologias, isto é, faz “incurões a teorias e metodologias de muitas áreas de conhecimento [...] isentando seus praticantes da obrigatoriedade de localizar os estudos que conduzem, exclusivamente, a uma delas” (WORTMANN, 2002, p. 73). Esse campo multifacetado de saberes permite que as discussões geradas não se localizem em nenhuma das áreas de conhecimento utilizadas no decorrer da análise, nem tampouco criem um novo campo de conhecimentos. Ao invés disso, as discussões são recortes, vistas como histórias incompletas e elaboradas de forma parcial.

Desse modo, as análises compreendidas ao longo da investigação resultam na produção de conhecimento de maneira aberta e constante, tornando-o transitório e processual. O que surge para o pesquisador é um cenário com múltiplas interpretações, onde não há espaço para uma explicação verdadeira ou conclusão do estudo.

A análise cultural, conforme aponta Moraes (2015), permite que o pesquisador se envolva no ambiente interpretativo e acabe por se engajar no ir e vir da pesquisa. Procura superar descrições superficiais de fatos descontextualizados, substituindo-as por leituras e análises densas dos textos culturais caracterizados pelos contextos de sua produção, pelas intenções daqueles que os produzem e pelos significados mobilizados durante o processo.

O analista cultural deve reconhecer que a análise empregada se situa historicamente, está constantemente em mudança e é afetada por posicionamentos políticos e ideológicos.

Faz-se necessário, portanto, apontar o local de onde se posiciona, assumindo certa postura durante o processo de sua análise.

Nesse sentido, a análise cultural não nos leva a denunciar e desocultar nada que esteja velado no material produzido. O esforço empregado é para que aqueles pontos que comumente não são considerados passem a ser questionados e problematizados. É justamente nisso que também se encontra a dimensão política da análise cultural (WORTMANN, 2002).

Os possíveis resultados desse processo buscam envolver a compreensão daquilo que foi observado e registrado no momento da investigação, de forma a comunicá-la da maneira mais direta e simples possível. A análise cultural procura ir além do que é visível, como também, escapar da descrição de uma realidade objetiva. Isso faz com que se construa uma perspectiva de leitura bastante rigorosa do contexto social.

6. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Ao realizarmos um sobrevôo nos dados produzidos ainda durante o trabalho de campo, compreendemos que as significações atribuídas pelos alunos sobre as aulas de Educação Física na perspectiva cultural a que estavam submetidos, ora apresentavam alguns pontos de conexão com a proposta, ora indicaram certo estranhamento. Algo que entendemos como benéfico e esperado, conforme se pode aguardar da própria vertente de ensino adotada. Não fosse assim, os referenciais teóricos em que se apoia sofreriam sérios abalos.

Durante a escrita destas análises procuramos escapar da armadilha de uma eventual relação causa-efeito, tal como se as significações das crianças e jovens estivessem em total acordo com as aulas que vivenciaram no período da investigação. Entendendo a cultura como campo de lutas em torno da significação das coisas do mundo, aceitamos que os estudantes se encontram imersos em um emaranhado discursivo que simplesmente impossibilita pensar que suas formas de significar as aulas de Educação Física devam-se exclusivamente às vivências escolares no período delimitado pelo estudo. Eles estão à mercê de muitos outros discursos, conhecimentos e representações quando conversam com amigos e familiares, frequentam diferentes lugares, se deparam com a produção midiática entre tantas outras ocasiões em que uma aula de Educação Física pode ser narrada. Tendo bem claros os limites da presente pesquisa, interessou-nos tão somente buscar eventuais marcas e efeitos que a proposta experienciada possa ter deixado, para então interpretá-los ao nosso modo.

Não podemos também deixar de reconhecer a contaminação do nosso olhar durante as análises, uma vez que, como dito anteriormente, acumulamos os papéis de pesquisador e professor responsável pelas aulas ministradas. Em alguns momentos da investigação, ficou nítida a imagem do professor, mas em outros, ela foi substituída pela do pesquisador. Diante dessa imbricação, o presente estudo, para além de compreender as significações produzidas pelos alunos sobre as aulas de Educação Física culturalmente orientadas, também produziu significados acerca do trabalho pedagógico realizado no período.

É importante lembrar que o currículo cultural da Educação Física objetiva proporcionar às crianças e jovens melhor compreensão sobre a ocorrência social das práticas corporais, bem como a ressignificação na escola e fora dela. Para tanto, desenvolve atividades de ensino que abrangem o mapeamento, vivência, ressignificação, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos alusivos à cultura corporal, além de problematizar os discursos que envolvem as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e os seus praticantes. Em linhas gerais, a proposta permite aos estudantes entender as práticas corporais como artefatos

culturais criados e recriados de acordo com o contexto, sendo perpassados por relações de poder (NEIRA, 2016a).

A investigação analisou as significações atribuídas pelos estudantes das turmas do 4º, 6º e 8º anos que, em 2015, encontravam-se sob nossa responsabilidade, assim permanecendo no ano seguinte. Procuramos registrar em forma de episódios as posturas encenadas, discursos e significados proferidos acerca das aulas de Educação Física pautadas na perspectiva cultural, além das entrevistas realizadas com alguns estudantes fora do horário escolar. Cabe aqui lembrar que uma única cena e um simples discurso foram capazes de provocar variadas interpretações.

Em 2015, as tematizações abrangeram as brincadeiras, futebol, handebol, voleibol, skate, patins, parkour, ginástica, lutas, danças sertanejas e eletrônicas e tênis de mesa. No transcorrer das aulas, foram problematizadas as relações democráticas na escolha, socialização e registro das brincadeiras conhecidas pelas crianças; o atleta de futebol profissional e a situação dos jogadores brasileiros; o discurso eurocêntrico do handebol e a situação da modalidade na sociedade brasileira e mundial; o idoso nas práticas corporais de skate e patins e a sua situação na sociedade mais ampla; a produção preconceituosa do praticante de parkour; o universo das lutas e suas possíveis classificações e características; os diferentes estilos de dança sertaneja e as letras das músicas; a produção discursiva em torno do “corpo ideal” na musculação; a ocorrência social das danças eletrônicas; as relações de gênero nas aulas de voleibol; e os conhecimentos referentes ao tênis de mesa.

Em 2016, as tematizações englobaram a ginástica rítmica, basquete, brincadeiras, parkour, jiu-jitsu, futsal, futebol, atletismo e danças. As problematizações giraram em torno das relações de gênero na ginástica rítmica e a situação da mulher na sociedade; os variados estilos de basquetebol e seus contextos de origem; as possibilidades de vivência e de recriação das brincadeiras juvenis; o universo cultural do parkour; as características do jiu-jitsu e a condição de seus praticantes; a diferença cultural e política entre futebol e futsal; a situação do futebol realizado na região do Jd. Helena; as diferentes provas do atletismo e suas características; e a dança enquanto arte e os discursos proferidos pelos seus praticantes.

Iniciando as análises dos materiais produzidos, destacamos o fato de que alguns significados atribuídos pelos estudantes às aulas de Educação Física remetem aos princípios curriculares, orientações didáticas e ações pedagógicas que caracterizam o currículo cultural. A constatação não nos surpreende, pois é de se esperar que os alunos percebam as singularidades da proposta. No caso, as crianças e jovens consideram muito importante a ação dialógica que marcam as tematizações, aqueles momentos em que escutamos e valorizamos os

posicionamentos dos estudantes. Na perspectiva cultural o docente precisa estar atento às vozes e registros dos alunos, pois, somados aos próprios registros, avalia o trabalho desenvolvido, reorganiza as ações didáticas e replaneja o percurso educacional (ESCUADERO, 2011; MÜLLER, 2016).

Quando questionados, não foram poucos os estudantes que afirmaram que o diálogo é algo importante nas aulas de Educação Física:

Isadora¹⁹: [...] Achei legal também porque o professor deu espaço pra gente falar, porque na maioria das aulas, igual na escola que eu estava anteriormente, era só prova o tempo todo. O professor descia uma vez por mês e depois era prova, prova, prova e aqui não. Aqui a gente tem tempo pra falar, dar ideias. Achei isso bem bacana.

Kevin: [...] É melhor conversar, porque aí um dá sugestão, outro dá sugestão, um pouco pede: ‘ah, vamos fazer esse, vamos fazer aquele’, e isso é bem legal, porque um escolhe e ele pode ensinar.

Estela: [...] Passando vídeos, explicando, conversando, escutando a opinião dos outros, a gente pode ampliar mais os nossos conhecimentos, saber mais das coisas.

Livia: Eu acho importante, porque, tipo, se você escolhe um tema que, umas pessoas gostam e outras não gostam, e tem umas também que não concordam com aquele tema, é bom discutir com a sala porque aí a sala entra em acordo com um tema só.

Isadora: Sim, porque é aí que você dá mais atenção pro assunto. Porque, tipo, você fica lá sentado na sala e fica: ‘ah, e agora?’. Só ouvindo o professor falar o tempo todo. É legal porque você tem a sua hora de falar sua opinião.

O diálogo não deve ser entendido como uma doação ou uma imposição de ideias e pensamentos de uns para outros. Não há lugar para sujeitos que sabem mais, que irão impor de qualquer forma suas ideias, e sujeitos que sabem menos, portanto, passivos receptores dessas ideias. Dialogar não é uma ação isolada. Pelo contrário, o diálogo pode e deve ser compreendido como um momento de encontro onde os sujeitos buscam construir juntos seus modos de pensar as realidades que vivem e reconstruí-las de acordo com suas leituras.

O diálogo

¹⁹ Os nomes dos participantes foram alterados a fim de preservar suas identidades, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por eles e seus responsáveis.

é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2011, p. 109).

O educador nordestino nos convoca a refletir sobre a postura dialógica que o docente assume ao pensar numa educação problematizadora: “Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber [...]. Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela”? (p. 111-112). Ao dialogar e propor momentos que a ação ocorra, o professor deixa de habitar um espaço fantasioso em que ele é o detentor do saber verdadeiro e transmissor desses saberes, cabendo à tarefa das crianças e jovens apenas recebê-los. A ação dialógica faz com que professores e alunos tornem-se um só no momento da investigação, certamente, cada qual com as tarefas que lhes cabem.

No currículo cultural da Educação Física o diálogo é algo constante e vivo nas aulas. O professor que o coloca em ação considera e reconhece as vozes das crianças e jovens porque sabe que é por meio do diálogo que as aulas tomam forma e que também faz desestabilizar as certezas trazidas pelos sujeitos que lá estão. É por meio do diálogo que os sujeitos analisam as práticas corporais e as compreendem no emaranhado da teia social.

A promoção do diálogo nas aulas de Educação Física é destacada pelos estudantes porque isso implica num jogo infinito de intercâmbio de significados. Organizar situações em que os estudantes falem a respeito das práticas corporais, emitam seus posicionamentos acerca dos acontecimentos nas aulas, positivando algumas ações ou sugerindo alterações, faz com que a aula de Educação Física se torne um ambiente propício ao reconhecimento e celebração da diferença (NEIRA, 2016b).

Isso só é possível porque a perspectiva cultural constrói um clima favorável ao debate de opiniões e circulação de diferentes significados entre os sujeitos. Essa perspectiva adota uma postura de problematização dos significados, independente de quem e quando os tenha produzido, desde que esses discursos não remetam a significações preconceituosas e excludentes com aqueles grupos desprivilegiados nas relações de poder. Sua árdua tarefa é provocar nas crianças e jovens o desejo de analisar e compreender os motivos que levam alguns discursos à posição de destaque no meio cultural, enquanto outros nem sequer são

lembrados e no limite, proibidos de serem ditos. A investigação junto aos estudantes é o que potencializa a aula de Educação Física culturalmente orientada.

Em um dos episódios registrados (EPISÓDIO 03 – 13/08/2015), um grupo de meninas, antes mesmo de iniciarmos a aula, rodeou e questionou o motivo que leva a maioria dos professores de Educação Física a somente escutar as vozes dos meninos no que diz respeito aos seus significados sobre os temas de estudo. Muito incomodado com tal posicionamento, retomamos nossos registros diários a fim de investigar o porquê daquelas falas. Para nossa surpresa, os registros indicavam que, por mais que estivéssemos atentos ao equilíbrio das práticas corporais estudadas por aquela turma, a maioria das tematizações que ocuparam o currículo girou em torno das modalidades que os meninos têm mais acesso quando comparadas com aquelas mais vivenciadas por meninas.

Em outras palavras, as meninas alertaram-nos para que se atentasse às práticas corporais do universo feminino. O resultado dessa intervenção redirecionou a definição do tema de estudo para a ginástica rítmica num momento adiante, não como forma de compensar o descuido, mas como consideração das opiniões e discursos dos estudantes para que as aulas de Educação Física se tornem mais justas e democráticas. Aqui os princípios curriculares da Educação Física cultural guiaram nossa ação, já que eles remetem à distribuição equilibrada dos temas no percurso escolar, a reconhecer o patrimônio cultural corporal dos estudantes, a evitar o daltonismo cultural e a ancorar socialmente os conhecimentos das práticas corporais.

Isso faz com que o currículo cultural viva de maneira intensa na escola e habite com mais força as salas de aula. Caso a aula e o currículo cultural da Educação Física não se caracterizassem em ser um espaço democrático e de reconhecimento dos posicionamentos das alunas e, ao invés de reconhecer e validar suas vozes, elas fossem emudecidas, talvez pensássemos que as meninas estavam reclamando por algo inexistente ou desimportante.

Nesse episódio também cabe destacar as relações de poder envolvidas na situação. Para além de pensar que o poder é essencial à posição de professor, pois se caracteriza como sujeito adulto e que deve ser respeitado pelas crianças e jovens pelo simples fato de possuir conhecimentos mais elaborados, o poder, compreendido como algo exercido entre e pelos sujeitos (FOUCAULT, 1995, 2006), no caso em tela, foi questionado pelas meninas. Seus argumentos nos levaram a rever nossas ações.

Outro dado interessante sobre como os estudantes concebem o currículo cultural da Educação Física foi a importância que conferiram ao termo ‘tema’, porque reiteramos cotidianamente que as aulas são centradas nos temas de estudo, nas práticas corporais. Foram muitas as observações em que as crianças e jovens conversaram conosco não só nas aulas,

mas nos intervalos, entradas, saídas e troca de aulas para perguntar sobre os próximos temas de estudo, para apresentar sugestões de temas e situações didáticas e para dizer que aquele tema já estava cansativo. Nota-se que o currículo cultural da Educação Física proporciona aos estudantes uma visão de que a aula de Educação Física passa a não ser vista como momento de improviso. Os estudantes se dão conta que os trabalhos são organizados e planejados com início, meio e fim.

Segundo Corazza (1997), os temas culturais trazem à cena aqueles conhecimentos que historicamente foram escanteados nos currículos escolares. Ao discuti-los, o docente emprega uma postura que evita que eles sejam vistos por um único olhar, e sim que adentrem ao universo da pluralidade de ideias, considerando variadas visões e múltiplas significações.

Pensando na escola moderna, para se trabalhar com os temas culturais é necessário realizar algumas adequações e rearticulações entre os saberes, adicionar ou suprimir alguns outros conhecimentos e incorporar no currículo, de forma incisiva e sempre que o momento exigir, os saberes populares, místicos etc., promovendo-os ao mesmo patamar que os saberes científicos ocupam no currículo escolar, estabelecendo o diálogo entre eles. Os saberes científicos são vistos pela teorização pós-crítica como frutos da linguagem, logo, produto das relações de poder, sendo mais um em meio a tantos outros saberes que produzem a realidade.

Trabalhar com temas culturais requer que o docente se sinta parte do debate, autor do currículo, com suas vontades, gostos, preocupações e equívocos. Considerar e expor tudo isso é o que sustenta as discussões. O professor assume suas decisões sabendo que as coloca em disputa com outras significações para que sejam discutidas exaustivamente, a ponto de serem rejeitadas pelo coletivo discente, mas isso não o deixa infeliz, porque é isso mesmo o que ele espera e deseja (CORAZZA, 1997).

Foi o que aconteceu quando um aluno nos procurou para questionar se naquele ano a turma estudaria o tema brincadeiras (EPISÓDIO 11 – 10/03/2016); quando outra criança perguntou se naquela aula a turma iria decidir o próximo tema, já que a tematização da ginástica rítmica se aproximava do fim (EPISÓDIO 13 – 23/03/2016); quando duas alunas, no horário de entrada, nos questionaram quando trocaríamos o tema de ginástica rítmica para futebol (EPISÓDIO 16 – 26/04/2016); ou, então, quando uma aluna nos procurou no início da tematização do handebol para sugerir que estudássemos algo a respeito das pessoas com deficiência nessa prática corporal, pois disse que seria importante conhecer o assunto, tendo em vista que um dos colegas possui deficiência intelectual e motora e que é usuário de cadeira de rodas (EPISÓDIO 28 – 01/09/2016).

É por meio do estudo de temas culturais que professor e estudantes acessam diferentes discursos e saberes e produzem novos significados com relação à cultura corporal, com base nos significados já existentes. Nesse sentido, a tematização das práticas corporais compreende todo o processo investigativo, do mapeamento ao fechamento do trabalho e

[...] não se preocupa com a busca da verdade nem com a descoberta do conhecimento essencial. Ela combate a universalização e a naturalização dos conceitos, fecundando o questionamento dos discursos, desnudando-os de forma a tornar explícitos os jogos de poder-saber em que foram produzidos e dotados de estatuto social (SANTOS; NEIRA, 2016a, p. 157-158).

As tematizações engendradas junto às turmas propiciaram que se embrenhassem pelo futebol, parkour, dança eletrônica e sertaneja, brincadeiras da cultura juvenil, basquete e streetball, ginástica rítmica, jiu-jitsu, entre outros temas. Ao longo dos trabalhos, foram problematizadas a profissão de atleta de futebol num momento, e em outro, debateram o futebol do bairro em que a escola está inserida, investigaram os preconceitos contra os praticantes de parkour, caracterizaram as variadas danças eletrônicas e as letras das músicas sertanejas, compreenderam sobre a população idosa na prática do skate e dos patins, investigaram as brincadeiras da cultura juvenil, discutiram acerca do contexto de origem do basquete e do streetball, problematizaram as relações de gênero na ginástica rítmica, discutiram sobre a suposta “violência” que rodeia a luta de jiu-jitsu e seus praticantes, entre outras experiências realizadas.

As tematizações possuem um caráter abrangente devido às problematizações realizadas, as quais possibilitam o encadeamento das atividades de ensino. Uma educação problematizadora implica em adotar uma atitude em que se colocam em dúvida pensamentos, valores, conhecimentos e posturas que comumente são aceitos com naturalidade pelos sujeitos.

Na Educação Física cultural a problematização possibilita que as “representações atribuídas às práticas corporais sejam desconstruídas e, conseqüentemente, os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas incutidos sejam analisados, bem como os sentidos que recebem ou receberam em variados contextos” (SANTOS; NEIRA, 2016b, p. 167-168).

Ao longo de nossa investigação, observamos momentos em que os alunos assumem uma postura problematizadora frente algumas situações:

Ao terminar o período das aulas hoje, a mãe do aluno Daniel foi à escola para conversar com a coordenadora pedagógica sobre uma possível matrícula dele em uma turma de recuperação paralela. Quando ele nos viu pelos corredores, nos apresentou para sua mãe como o seu professor de Educação Física. Ela, então, contou que ele queria que lhe comprasse um skate devido ao fato dele estar aprendendo sobre essa prática corporal nas aulas de Educação Física. Porém, desaprovando tal situação disse: ‘eu já disse pra ele que isso é coisa de maloqueiro’. Antes que eu falasse algo, o Daniel argumentou para a sua mãe: ‘Isso não tem nada a ver mãe. Até os velhinhos andam de skate e eles não são maloqueiros’ (EPISÓDIO 06 – 16/09/2015).

A turma assistiu a um vídeo elaborado por um colega de sala que entrevistou uma professora de ginástica rítmica. Após a atividade, provocamos a turma a pensar sobre o preconceito contra as mulheres na sociedade, pois a professora, na entrevista, abordou o assunto de maneira breve. Para alimentar o debate, realizamos a leitura de uma notícia sobre a diferença salarial entre homens e mulheres que ocupam o mesmo cargo e exercem a mesma função. Ao término, alguns meninos disseram que o salário das mulheres era baixo porque as mulheres/meninas não aguentam o ‘tranco’ do trabalho que um homem aguenta. Em aulas anteriores, onde iniciamos a discussão em torno desse assunto, a turma não demonstrou reação. Já dessa vez, no momento em que os meninos se posicionaram, a aluna Evelyn, ao se sentir incomodada com a situação se levantou da carteira e passou a rebater as falas dos meninos. Para fortalecer seus argumentos, citou a notícia que havíamos acabado de ler para a turma e que isso era preconceito sim e que as mulheres precisam provar que não são ‘fracas’ e que os direitos de todas as pessoas devem ser iguais, independente se for homem ou mulher (EPISÓDIO 17 – 05/05/2016).

Santos (2016), em pesquisa recente, analisou como os docentes que colocam o currículo cultural em ação problematizam discursos e significações circulantes acerca das práticas corporais e dos seus praticantes. Em nosso caso, percebemos que as crianças e jovens que experimentam a pedagogia cultural passam a incomodar-se com discursos preconceituosos e posturas antidemocráticas. Em outras palavras, os docentes, ao problematizarem os discursos e significados, tornam-se responsáveis em criar fagulhas necessárias para que os estudantes possam assumir uma postura questionadora e ressignificar a ação de problematizar.

Assim, os estudantes problematizam os significados proferidos a ponto de incitar reflexões sobre aquilo que está sendo dito. Por essas e outras que o currículo cultural atua para que os alunos compreendam a ocorrência social das práticas corporais, identifiquem as disputas de significados e, assim, evitem cair em ciladas discursivas.

Além disso, nas cenas registradas, é possível notar como operam as relações de poder. No primeiro episódio, o filho atuou para desconstruir a significação em torno do skatista, sendo que o “esperado” é que seja o contrário. No segundo, uma aluna argumenta a favor da igualdade de gêneros perante a turma. Assim, o poder não é algo a ser tomado, alcançado. Analisar relações de poder implica investigar a sua operação por sujeitos sobre outros sujeitos (FOUCAULT, 1995).

As crianças e jovens participantes do estudo destacaram que as aulas de Educação Física não podem ficar na mesmice, na mera repetição de algumas modalidades esportivas coletivas. Observamos isso na fala da aluna Bruna, que em anos anteriores estudava em outra escola, quando questionada sobre o que estudou durante o ano acerca das classificações e características das lutas, a produção discursiva em torno do corpo ideal na musculação e o aprofundamento nos saberes referentes ao tênis de mesa: “Eu achei bem bacana, porque a gente saiu do padrão. Porque o padrão geralmente é futebol, basquete, essas coisas. E foi bem bacana, porque fizemos coisas a mais”.

Inferimos que o ‘padrão’ a que a aluna se refere diz respeito a sua experiência escolar com o componente. Quando provocada a falar sobre suas aulas em anos anteriores, Bruna explicou que os esportes coletivos hegemônicos eram distribuídos bimestralmente e ressaltou que em todos os anos a organização era a mesma, mudando apenas os níveis de dificuldade dos jogos.

O posicionamento referente à ‘fuga do padrão’ pode ser visto como reflexo positivo de alguns princípios que sustentam o currículo cultural da Educação Física, dentre eles, a justiça curricular. Trata-se da distribuição equilibrada dos temas de estudo (NEIRA; NUNES, 2009a) com vistas a reconhecer a diversidade de patrimônios culturais existentes e não somente aqueles que caracterizam os grupos sociais hegemônicos.

Distribuir de forma mais justa as práticas corporais no currículo provoca nos alunos inúmeras experiências, fazendo com que ampliem, aprofundem e ressignifiquem os conhecimentos de que dispõem. Como observado em uma das aulas em que um aluno disse que as aulas funcionam melhor quando se misturam as práticas corporais a cada período do ano, começando, por exemplo, com “brincadeira, depois vai para esporte, depois luta e assim vai” (EPISÓDIO 10 – 02/03/2016).

As entrevistas confirmaram essa impressão. A aluna Denise disse que desde o começo do ano letivo de 2015 havia participado pouco das aulas de Educação Física porque os temas de futebol e parkour não despertaram seu interesse. Porém, quando o tema decidido coletivamente e estudado pela turma foi a dança sertaneja, ela ressaltou que “entre todos (os

temas) desse ano, foi o que eu mais fiz, o que mais me inspirei”. Em outra conversa, Érica destaca que nas aulas de Educação Física de anos anteriores não teve a oportunidade de estudar lutas e tênis de mesa: “[...] nos outros anos que eu tive, nenhum ano teve, por exemplo, lutas e pingue pongue de mesa, sabe? Foi diferente. Eu acho importante que tenha sempre alguma coisa diferenciada”.

Essas significações nos levam a crer que o currículo cultural da Educação Física busca fazer com que as crianças e jovens tenham maior contato com inúmeras práticas corporais para que possam ser capazes de analisá-las, discuti-las e recriá-las considerando suas próprias experiências. Ao embasar-se no princípio da justiça curricular, o currículo cultural implica em diversificar as experiências das crianças com outras danças, lutas diferentes, esportes pouco conhecidos, brincadeiras de outras épocas e ginásticas variadas.

Esse torna-se um momento importante para os estudantes que puderam acessar determinadas práticas corporais se sintam provocados com o estudo daquelas que não fazem parte do seu universo cultural, ou seja, aquelas crianças e jovens que não dispõem de tanta experiência com as modalidades convencionais possam se destacar na turma quando os temas forem as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas ou esportes concebidos como ‘marginais’ e ‘absurdos’.

Ao longo da pesquisa percebemos que os estudantes investigados atribuíram significados condizentes a uma postura desestabilizadora devido ao currículo a que estão submetidos. Para além de desestabilizar a visão hegemônica que impregna a área e confere exclusividade às modalidades esportivas coletivas, a Educação Física cultural desestabiliza a própria organização das aulas.

Em uma discussão com a turma sobre o que o grupo chamou de ‘lado bom’ e ‘lado ruim’ do esporte, mais especificamente do handebol, um aluno recém chegado à escola nesse semestre, nos sugeriu que a turma treinasse o jogo de handebol para disputar com outras escolas, do mesmo jeito que ocorria em sua ex-escola. Diante de sua fala, o aluno Giovane respondeu: ‘Não dá pra fazer assim porque aula é uma coisa, treino é outra, né professor?’ (Acenamos afirmativamente com a cabeça). E ele continuou: ‘A aula é para todos participarem’ (EPISÓDIO 29 – 16/09/2016).

Inferimos que o jovem compreendeu que as aulas de Educação Física são momentos em que se deve priorizar a participação de todos de forma democrática e diferencia essa situação daquela convencionalmente conhecida como ‘turmas de treinamento’. Nessas,

costumeiramente, apenas os estudantes que se identificam com determinada prática corporal participam dos treinos.

Em lado oposto, o currículo cultural da Educação Física apregoa o debate e a participação equitativa dos sujeitos escolares. Não se importa se as crianças e jovens conhecem ou são familiarizadas com as práticas corporais tematizadas, porque sua intenção é promover um espaço dialógico e participativo para que compreendam a ocorrência social dos esportes, danças, lutas, brincadeiras e ginásticas.

Durante uma entrevista, o bate-papo nos direcionou ao assunto ‘delicadeza feminina’ devido às problematizações sobre gênero em algumas turmas que participaram do estudo. Quando questionada se as aulas deveriam tratar desse assunto e se isso seria reconhecido como Educação Física, a aluna Greta disse: “Então, acho que, numa aula, a gente consegue aprender, como a gente consegue aprender matéria, vamos supor, de matemática, a gente pode aprender também sobre o preconceito. Falar também que, por mais que a menina dance, ela tem direito de jogar futebol, de fazer UFC, de fazer judô”.

Tal postura pode decorrer das problematizações realizadas pela turma sobre a presença da mulher nas práticas corporais do futebol e da musculação. Conforme análise dos registros diários e planos de aula, lembramos que durante as discussões os estudantes acessaram materiais e debateram acerca da figura e do corpo feminino. Ademais, a aluna compreende a aula como espaço para debates e problematizações sobre os discursos preconceituosos que cercam a mulher.

Essa significação concedida pela Greta dialoga com a explicação de Carvalho (2004, p. 59), onde afirma que “[...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer ‘branco’, ‘negro’, ‘mulher’, ‘homem’”. Ou seja, é necessário conhecer o papel dessa instituição na constituição dos modos de ver o mundo. Advém daí a relevância do currículo cultural quando propõe situações didáticas que problematizam os discursos que perpassam as relações sociais e culturais.

Numa cena em que fizemos a leitura de um livro infantil²⁰ sobre uma história romântica de um casal de idosos com o intuito de ampliar os significados em torno da população idosa e problematizar o envolvimento de pessoas idosas no skate e nos patins, houve quem estranhasse a atividade de ensino (EPISÓDIO 04 – 18/08/2015). Quando questionados sobre essa situação didática os alunos Leonardo e Kevin disseram ter estranhado

²⁰ HERAS, R.; ASUNA, R. *Avós*. São Paulo: Callis, 2009.

um pouco no início, “[...] porque a gente sempre se acostumou né, a ver vídeo, fazer negócio na quadra. E quando você chegou com livro eu já até estranhei [...]”. Porém, ambos significaram essa cena como sendo aula de Educação Física, pois foi um momento “[...] muito importante porque a gente aprendeu um pouco sobre os velhinhos. A gente aprendeu um pouco mais [...]”.

Os posicionamentos das crianças nos levam a crer que a Educação Física cultural as contagia de tal modo que passam a reconhecer e legitimar diferentes atividades de ensino para além das vivências corporais. De certa forma, ousamos afirmar que as significações concedidas pelos participantes acerca das suas aulas de Educação Física são ampliadas, ou seja, passam a encarar o componente como um momento de investigação das práticas corporais e que se utiliza de variadas fontes e recursos para que o estudo se realize da melhor forma possível.

Por meio da ação dialógica, as crianças e jovens atribuíram significados às atividades de ensino que visam aprofundar os conhecimentos relacionados às práticas corporais. Assim, quando convidados a se posicionarem sobre as aulas em que o sertanejo e handebol foram tematizados, os estudantes manifestaram-se da seguinte maneira:

Isadora: Eu aprendi sobre as táticas do handebol, sobre as regras, sobre os ataques, os lances, sobre os passes, que também são bastante [...].

Patrícia: Eu aprendi os passos da música [...] os tipos de sertanejo. Sertanejo eu achava que era uma coisa só (risos). Tem sertanejo universitário [...].

Tatiane: Eu aprendi as diferenças do sertanejo também, o romântico, o universitário e o raiz. E aprendemos também os instrumentos, alguns passos também, conhecemos músicas novas e várias outras coisas.

As significações expressas pelos estudantes evidenciam o aprofundamento dos conhecimentos sobre o handebol no instante em que acessaram as regras, a gestualidade específica e os sistemas táticos. O mesmo aconteceu com os conhecimentos sobre a dança sertaneja no momento em que tiveram contato com o sertanejo de raiz, o romântico, o universitário e suas características.

A análise do material produzido aponta que as crianças e jovens não só aprofundam e ampliam seus conhecimentos por meio da leitura de textos, de apreciação de imagens e

debates em sala de aula. Isso também ocorre nos momentos que vivenciam corporalmente as práticas corporais:

Gisele: [...] Eu aprendi a andar um pouco de patins, porque eu não sabia.

Kauan: Eu aprendi a fazer, a virar o skate.

Ana Lúcia: Eu aprendi a fazer um monte de manobra que eu não sabia fazer.

Kevin: [...] Aprendi a andar um pouco de patins e até consegui me equilibrar mais.

Como se observa, o currículo cultural da Educação Física emprega diversificadas situações didáticas que impliquem na compreensão da prática corporal tematizada, incluindo a experimentação corporal das brincadeiras, ginásticas, danças, lutas e esportes. Desse modo, os estudantes ao acessarem textos e notícias sobre a prática corporal em questão, analisarem vídeos e imagens, discutirem coletivamente suas formas de organização e funcionamento, produzirem registros, elaborarem questões para convidados e vivenciarem corporalmente, são colocados numa situação profícua para melhor compreensão do tema de estudo.

Quando convidados a falar sobre as aulas de Educação Física, os estudantes prontamente descrevem o que ‘aprenderam’ nas diversas situações didáticas. A noção de aprendizagem nessa proposta não dialoga com aquela visão segmentada que vai do mais simples para o complexo, tão difundida no ambiente escolar. Essa visão remete à maneira fragmentada de se conceber a realidade e ao modelo positivista de construção dos conceitos.

Como discutido em páginas anteriores, o currículo cultural da Educação Física tematiza as práticas corporais (SANTOS; NEIRA, 2016a). Ao invés de uma visão psicológica pautada na assimilação e acomodação de esquemas de ação mais elaborados, o que obriga o professor a planejar e realizar atividades que abordem inicialmente os conhecimentos considerados mais simples para que seja possível alcançar os mais complexos, o currículo cultural da Educação Física adota uma *concepção rizomática da estrutura do conhecimento* (SANTOS, 2016). Inspirado pela filosofia deleuze-guattariana, o pesquisador explica que o conhecimento no currículo cultural, assim como num rizoma, cria conexões, faz interligações de modo que não seja possível saber onde começam ou terminam. Os pontos de um rizoma podem e devem se ligar a quaisquer outros pontos possíveis. Grosso modo, tudo se relaciona com tudo.

Conceber o trabalho pedagógico na perspectiva rizomática requer, sobretudo, a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento que dialogam entre si dentro de contextos histórico-sociais específicos, e a partir das múltiplas conexões estabelecidas entre os saberes da ciência, do popular, do mítico, do artístico etc. Sob esta compreensão, a tematização das práticas corporais no currículo cultural da Educação Física não tem por objetivo estabelecer uma aprendizagem de causa e efeito (SANTOS, 2016, p. 72).

A tematização das práticas corporais exige que a perspectiva cultural da Educação Física adote uma concepção rizomática de conhecimento, pois, ao abarcar diversos pontos de vista sobre um tema, possibilita a atribuição de uma multiplicidade de significados por parte dos alunos, rejeitando a ideia clássica pautada na incessante busca de uma única verdade sobre o objeto de estudo. Observamos isso durante uma atividade de registro acerca da tematização do skate e patins (EPISÓDIO 08 – 19/11/2015), bem como nas entrevistas do Kevin, que disse que no início da tematização os comentários foram que “idoso não sabia andar, que eles já são velhinhos [...] é doente, é cansado. E aí, depois que a gente descobriu que alguns velhinhos andam, parou um pouco [...] com essa conversa”, e da Ana Lúcia, que afirmou que os idosos são mais bem tratados em países orientais quando comparado ao nosso. Lembramos que ao longo da tematização, foram realizadas leituras de notícias que visaram a problematização dos discursos em torno da população idosa. Nos registros feitos pelas crianças e nas entrevistas, foi possível perceber que alguns estudantes ampliaram as ideias, percepções e significações iniciais com relação à população idosa, sobre a sua participação nos esportes radicais e acerca de sua posição na sociedade mais ampla.

Outra significação importante realizada pelos estudantes com relação às aulas foram os momentos em que planejamos ocasiões para o compartilhamento de saberes de companheiros de sala e de praticantes e ex-praticantes das práticas corporais. Observamos que as crianças e jovens compreendem a importância dessas situações para a ampliação dos conhecimentos sobre o tema em questão.

Ao realizar o mapeamento com uma turma para escolha de um novo tema de estudo, o aluno José, que insistia em estudar alguma luta, disse que o professor de Educação Física do ano passado falava que para decidir os temas de estudo precisaria conhecer alguém praticante ou ex-praticante da

prática corporal, porque seria uma pessoa que ensinaria a turma. Então, o professor questionou o aluno o porquê disso e se essa ação (de convidar alguém para ensinar a turma sobre determinada prática corporal) era importante para as aulas. O José afirmou que era importante. De acordo com seu discurso: ‘Faz com que a gente aprenda mais sobre o tema’ (EPISÓDIO 15 – 08/04/2016).

Esse, entre variados procedimentos didáticos que o currículo cultural da Educação Física emprega nas aulas, faz com que as crianças, além de aprofundar seus conhecimentos acerca das práticas corporais investigadas, também os ampliem (NEIRA, 2011b). Ampliar significa trazer ao debate outros pontos de vista e fontes de informação que forneçam olhares diferentes à prática corporal tematizada.

Foi o caso quando turmas de 5º ano tematizaram o futebol de campo. O estudo extrapolou os muros escolares, pois decidimos que seria importante visitar o CDC Jd. Helena²¹ localizada a duas quadras da escola. Lá há um campo de futebol com grama sintética, além de equipamentos de ginástica e uma quadra. No dia marcado, as turmas foram ao campo para vivenciarem o jogo de futebol e conversarem com os gestores do espaço, que falaram sobre suas experiências com o esporte e mostraram fotos e cartazes dos times que lá jogam ou já jogaram.

Consideramos esse momento importante no que diz respeito à ampliação dos conhecimentos acerca do futebol, pois foi essa a nossa intenção pedagógica, mas com a certeza de que os estudantes também aprofundaram e ressignificaram seus conhecimentos. Até então, de acordo com os nossos registros diários, havíamos lido alguns textos que tratavam do futebol de várzea e de seus campeonatos e realizado vivências na quadra da escola. Com essa visita ao campo do bairro, os estudantes ampliaram seus saberes acerca do futebol de várzea e puderam elaborar uma rede de conhecimentos sobre o tema.

É importante que as crianças e jovens tenham contato com outras experiências, acessem diferentes materiais, escutem outras vozes, vejam outras cenas, participem de outras situações para que ampliem, aprofundem e ressignifiquem seus conhecimentos e tenham contato com outros significados e discursos acerca das práticas corporais.

²¹ Os Clubes da Comunidade (CDC) são unidades esportivas em terrenos municipais administrados indiretamente. A gestão do espaço é feita por entidades da comunidade local com reconhecida vocação na gestão esportiva, legalmente constituídas em forma de associação comunitária ou eleita pela própria população do bairro. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/esportes/cdcs> Acesso em: 19 jun. 2017.

Durante a tematização do skate e dos patins²², as crianças, para além de terem assistido vídeos, vivenciado corporalmente os brinquedos, debatido alguns assuntos provocados pelo professor e lido textos e notícias acerca do tema, também se envolveram em atividades de ensino onde dialogaram com uma estudante de Pedagogia praticante de skate que acompanhava as aulas, escutaram e discutiram com os colegas sobre essas práticas corporais e entrevistaram uma ex-patinadora e um aluno skatista no que diz respeito às suas experiências e situações vividas. Quando foram questionadas sobre a visita da Ana, assim se posicionaram:

Kevin: Igual aquela entrevista que a menina sabia andar de patins, que ela tinha patins profissionais.

P: A Ana.

Kevin: Então, e acho que a entrevista, com aquilo que ela falou, deu pra aprender um pouco sobre os patins. Deu pra aprender como manusear e andar.

P: Vocês acharam importante ela vir?

Ana Lucia, Gisele e Kevin: Sim.

Leonardo: Ela ensinou a andar de costas.

Ana Lucia: Ela ensinou também como fazer para parar nos patins.

P: Então, vocês acharam importante ela ter vindo?

Todos: Sim.

Kauan: Ensinou muito mais que o professor (risos de todos).

Gisele: É porque ela entende mais do assunto [...].

Decerto, a Ana teve muito mais a discutir com as crianças que nós, pois é possuidora de uma vasta experiência nos patins. Mas isso não posiciona o docente numa situação passível e irrelevante. O docente que coloca em ação o currículo cultural da Educação Física, após ter planejado e posto em prática outras atividades de ensino, prepara os estudantes para que possam aproveitar ocasiões como visitas pedagógicas ou recepção de convidados a fim de melhor compreender o assunto abordado.

Como já anunciado, o momento de compartilhamento de saberes nas tematizações não se restringe apenas a pessoas adultas. Crianças pequenas, jovens e colegas de sala também contribuem muito com o tema. Na tematização das brincadeiras, as próprias crianças foram responsáveis pelas explicações do seu funcionamento e características. A cada aula, um grupo de estudantes era convidado a apresentar sua brincadeira à turma e no coletivo discutiam sobre possibilidades de adequação e modificação. Quando questionados sobre essa

²² Relato de experiência “Skate e patins: o idoso no centro da tematização”, disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge_03.pdf Acesso em: 19 jun. 2017.

experiência, Kevin e Leonardo foram enfáticos ao afirmarem que preferiram quando os colegas de sala explicaram as brincadeiras à turma: “[...] Foi melhor a gente explicar, porque a gente sabe um pouco mais. Os adultos não gostam muito das brincadeiras das crianças, não conhecem muito. Então, foi bem legal [...]. É até bom né, deixar né, os alunos falarem, porque tem até brincadeiras que a gente mesmo não conhecia [...]”.

Além disso, possibilitou que conhecessem brincadeiras que os companheiros de sala gostavam e vivenciavam: “[...] Foi muito bacana, porque a gente descobriu um pouco de brincadeiras novas que a gente não sabia um pouco... Pega-pegas novela, que a Alana ensinou [...] Aquele, quando a gente fez o rouba-bandeira – ‘coração do time’ (brincadeira), eu não sabia como é que era. Tinha um monte de gente que aprendeu o ‘coração do time’ [...]”.

Em ambas as tematizações, as crianças destacam a participação de outras pessoas nas aulas para além do professor. Não há dúvida que o educador age como uma força potente que convida os estudantes a lerem e interpretarem as práticas corporais disponíveis na sociedade. Entretanto, torna-se relevante que as vozes e posicionamentos dos participantes das práticas corporais, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos sejam ouvidas, reconhecidas e problematizadas. Afinal, ninguém melhor do que os próprios sujeitos para contribuir com saberes ancorados socialmente. Eis outro princípio importante da Educação Física cultural (NEIRA; NUNES, 2009a).

Além de aprofundar e ampliar, as crianças e jovens que participam da pesquisa também ressignificaram os conhecimentos concernentes às práticas corporais tematizadas. Resignificar pode ser entendido como uma ação em que se atribuem novos significados a algo construído em outro contexto a partir de significados já conhecidos dos códigos de comunicação (NEIRA, 2016a).

Ressignificar é uma ação que nós, sujeitos da cultura, fazemos cotidianamente a todo o momento. Resignificamos discursos, saberes, programas televisivos, músicas, o modo de fazer escola, as aulas que assistimos. Quando tomamos contato com as coisas do mundo, lhes atribuímos significados com base nas leituras que nos são possíveis, ou seja, as ressignificamos.

Na aula de hoje, percebemos que alguns alunos ressignificaram o andar de skate e patins (andaram deitados, em duplas, com um skate em cada pé). Isso ocorreu após algumas aulas anteriores que discutimos com a turma sobre as variadas possibilidades de se locomover com o skate e patins, que não havia jeito ‘certo’ de andar com esses brinquedos e que cada um poderia experimentar novas possibilidades (EPISÓDIO 02 – 11/08/2015).

Em um momento da aula na quadra, uma aluna explicou e demonstrou ao colega de turma o gesto de espiral da fita, dizendo: ‘é assim que se faz, você tem que mexer a mão bem forte e rápido’. Em outra situação, foi possível notar que alguns alunos atribuíram novos significados a ginástica rítmica ao criarem outros gestos (muitas vezes, misturando os gestos acessados nas pesquisas com alguns gestos característicos em algumas lutas e danças) e coreografias embalados pela música funk (EPISÓDIO 12 – 17/03/2016).

As crianças atribuíram novos significados ao skate e à ginástica rítmica ao ponto de modificarem suas características iniciais com base em suas próprias experiências. Foram os casos em que alguns estudantes se locomoveram sobre o skate de outras formas e também quando elaboraram novos gestos e coreografias ginásticas inspirados no gênero musical funk. O currículo cultural da Educação Física almeja que os alunos desestabilizem, modifiquem, criem e recriem as práticas corporais tematizadas.

A resignificação decorre da produção cultural, ou seja, do esforço que os sujeitos da educação empreendem para reconstruir a vivência das práticas corporais na escola, bem como das atividades de aprofundamento e ampliação. Por esse motivo, elas podem e devem ser as mais variadas possíveis.

Para Neira (2016a), as atividades de ensino selecionadas “são fortemente influenciadas pelas condições da escola, trabalho docente e características da prática corporal em foco” (p.32). Em temas que despertam mais interesse nos estudantes, o docente organiza e elabora atividades com maior facilidade e fluidez. Já aqueles temas que se encontram mais afastados do repertório cultural dos estudantes exigem uma atenção maior do professor. Mas isso, obviamente, não impede que sejam abordadas no currículo.

Ao assistirem vídeos, lerem e analisarem textos, notícias, letras de músicas e poemas, discutirem registros de aulas anteriores, livros e pesquisas acadêmicas entre outras, são importantes atividades de ensino que auxiliam os professores e os estudantes a compreenderem as práticas corporais, reconhecerem os significados que lhes são atribuídos e problematizarem os discursos que as envolvem, aprimorando a leitura da ocorrência social da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte objeto de estudo.

Durante a tematização do sertanejo, o mapeamento inicial indicou ao professor que alguns estudantes significavam o sertanejo como algo que ‘é tudo igual’, fato confirmado na entrevista pela Patrícia: “[...] Eu achava mesmo que era tudo igual. Nem achava que tinha sertanejo raiz, eu nem sabia que existia. Só achava que tinha um sertanejo e pronto, o sertanejo de amor. Sertanejo era tudo igual pra mim”.

Isso fez com que nos embrenhássemos pelo universo da dança sertaneja, buscando compreender aquela prática corporal. Para tanto, realizamos pesquisas na internet, conversamos com pessoas que apreciam esse gênero musical e também com uma dançarina. Tudo isso nos guiou a planejar e replanejar determinadas atividades de ensino. Nesse sentido, adotamos uma postura etnográfica frente à tematização.

De acordo com Neira (2011b), a postura etnográfica pode ser concebida como uma ação didática do currículo cultural da Educação Física, que

significa aproximar-se das práticas corporais e colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu funcionamento, para tentar entender como operam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, além do papel e a atuação dos praticantes (p. 117).

A investigação etnográfica tende a provocar, tanto nos docentes quanto nos estudantes, um sentimento questionador acerca dos conhecimentos e significados relativos às práticas corporais. Desse modo, passam a enxergá-las de outras maneiras e com outros olhares, sempre com o intuito de ampliar as possibilidades de significação.

Conforme apontado nos registros das aulas, após a leitura de alguns textos que trataram dos variados tipos de sertanejo, de problematizações acerca dos contextos em que foram criados e da audição de músicas sertanejas, alguns estudantes ressignificaram o modo de ver a prática corporal, distanciando-se daquelas que apresentaram no início dos trabalhos.

Tatiane: [...] Tipo assim, se você ouvir qualquer tipo, vai, vou colocar o Jorge e Matheus. Jorge e Matheus cantam praticamente um pouco de tudo. O único sertanejo que ele não canta agora é o universitário, que fala mais de dinheiro, de bebida, de coisas assim. Eles cantam o romântico, e cantam meio que também o de raiz, porque as letras deles, se você for perceber, é uma letra toda apaixonada, toda cheia de 'mimimi'. Aí se você for ver o Henrique e Juliano já fala diferente. Se você for ver Chitãozinho e Chororó já é completamente diferente. Foi isso que mais chamou minha atenção.

Patrícia: [...] E também, se o professor não tivesse passado esse texto, eu nunca ia saber as diferenças do sertanejo. Sempre ia achar que era a mesma coisa tudo.

Em outras tematizações, o uso de vídeos foi destacado pelos jovens. Afirmaram que os ajudou a aprofundar os conhecimentos sobre o tênis de mesa quando se referiram à existência de várias formas de empunhar a raquete, para além do modelo clássico, e que essa modalidade é praticada com maior frequência em vários países. Já os vídeos da dança sertaneja e as nossas explicações inspiraram a vivência e compreensão da dança.

Gabriella: [...] quando o professor trouxe o vídeo, mostrou como segurar a raquete, tal, a gente aprende novas maneiras de como fazer na Educação Física. A gente não fica só na mesma coisa. Eu achei legal quando o professor trouxe o vídeo porque fui aprendendo outras maneiras de jogar e aprendendo também as jogadas. Eu acho que foi legal. Diferente.

Greta: [...] Eu achei importante também, porque muitos só sabem jogar do jeito, tipo, simples, que segura a raquete de um jeito só, ou que não sabe fazer manobras. Então, quanto mais vídeos a gente assiste, mais a gente consegue entender que não existe só uma maneira, que não existe só aqui no Brasil, que existem várias outras formas da gente fazer manobras.

Tatiane: Eu acho que isso é muito importante, porque se a gente ficasse só dançando, tipo, só dança e quadra, dança e quadra, acho que ninguém entenderia. Porque, mesmo assim, quando a gente vai pra quadra, antes da gente ir, o professor faz toda uma explicação por trás disso, pra gente conseguir fazer tudo. Aí a gente consegue assistir os vídeos, o que faz a gente nos inspirar neles, tentar fazer meio que igual e isso, eu acho, é o que vai... faz com que a gente aprenda melhor.

Quando tematizamos a musculação, os jovens compreenderam que a noção de ‘corpo ideal’, aquele em que há pouca gordura e músculos definidos e sobressalentes, é uma produção discursiva. O aluno Marcelo afirmou que as situações didáticas em que assistiram a vídeos de fisiculturistas contribuíram para o seu entendimento da questão. Em sua opinião, a turma pôde discutir sobre alguns exercícios de musculação, conversar acerca da alimentação dos praticantes e debater alguns possíveis motivos que geram o aumento da massa muscular. Estela disse que o mais interessante dos vídeos assistidos foi ver as mulheres fisiculturistas, pois nunca havia visto uma atleta da modalidade. Nota-se que o material intencionalmente selecionado incomodou os estudantes a ponto de intensificar a sua participação no debate. Isso nos chamou a atenção porque a aula de Educação Física tornou-se o primeiro momento em que os jovens observaram, analisaram e discutiram com os colegas de turma e conosco a imagem da mulher atleta de fisiculturismo.

Percebemos que o currículo cultural da Educação Física proporcionou aos alunos momentos de provocação, apreciação, análise, debate e reflexão acerca dos temas estudados. No primeiro caso, os vídeos que utilizamos contribuíram para que as alunas entendessem as várias gestualidades do jogo de tênis de mesa. Na outra situação, os vídeos assistidos contribuíram para que os estudantes percebessem como eram realizados os gestos da dança sertaneja. Por fim, na última situação, os vídeos selecionados fizeram com que os jovens ampliassem e aprofundassem os saberes referentes ao corpo feminino praticante do fisiculturismo.

Também observamos que as atividades de ensino provocam os estudantes a repensarem a forma como significam os temas abordados e a função do componente. Não há como prever o que acontecerá, nem tampouco decifrar antecipadamente os significados atribuídos pelos alunos. É sempre um processo aberto, incerto e cheio de dúvidas. Durante a tematização do skate e patins, quando discutíamos a participação de idosos nessas práticas corporais, um aluno estranhou a leitura de um livro infantil que tratava da história romântica de um casal de idosos. Ao final da atividade ele afirmou: “[...] nunca vi um professor de Educação Física ler esse tipo de livro para a gente. É a primeira vez”. (EPISÓDIO 04 – 18/08/2015).

Nesse caso a atividade de ensino despertou na criança um sentimento de surpresa misturado à incerteza ao ver o seu professor de Educação Física ler um livro infantil para a turma. O pronunciamento do menino diz muito sobre a significação atribuída à cena e ao componente por dois motivos. Primeiro porque, possivelmente, ele passou a significar a aula de Educação Física como um espaço que comporta outras situações didáticas para além daquelas que historicamente caracterizam o componente, ou seja, um momento de exclusividade das vivências corporais. Em segundo, ele poderá dali em diante significar o professor de Educação Física como um sujeito que escapa daquela identidade de alguém responsável por uma aula ‘divertida’, restrita à movimentação e suor.

O currículo cultural da Educação Física vem se constituindo como uma proposta que busca incansavelmente estabelecer relações mais democráticas e equitativas ao longo do período de escolarização das crianças, jovens e adultos. Algo que foi percebido pelos estudantes ao identificarem a existência de formas variadas de participar das aulas para além daquelas que preconizam a vivência corporal propriamente dita.

Durante a vivência da luta de jiu-jitsu, dois alunos que acompanhavam a luta de outros dois colegas começaram a orientá-los sobre as técnicas que poderiam realizar ou as estratégias que poderiam adotar para que um imobilizasse o outro. Foi interessante perceber que esses alunos não foram observados em momentos de vivência e que conheciam pouco sobre a luta no início das aulas. Porém, estavam atentos às nossas explicações, às discussões com os colegas e realizaram as atividades de ensino propostas (EPISÓDIO 23 – 28/06/2016).

Hoje conversamos com o aluno Roberto sobre as aulas de Educação Física, porque ele não se interessa pelos momentos de vivências do voleibol. Em nosso diálogo, ele disse não gostar de praticar. Então perguntamos se ele havia aprendido algo nas aulas de voleibol e ele demonstrou os gestos da manchete e do saque e falou os nomes. Com isso, o questionamos sobre se era importante considerar quem não participava dos momentos de vivência e ele disse que é importante, porque mesmo sem ‘praticar’, ele aprendeu sobre o esporte (EPISÓDIO 07 – 23/10/2015).

É possível inferir que os estudantes compreendem que as aulas de Educação Física não se limitam à ‘prática’ dos esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras, possivelmente, devido ao fato de estarem sujeitos a essa proposta há um bom tempo. Isso faz com que percebam que podem apropriar-se dos conhecimentos sobre as práticas corporais de diferentes maneiras, cada qual a partir de suas leituras e experiências, ou seja, observam que as aulas de Educação Física culturalmente orientadas não se preocupam apenas com a execução motora.

Os posicionamentos dos alunos Manoel, com relação à tematização do parkour, e Patrícia e Tatiane, no que diz respeito à tematização da dança sertaneja, reverberam a importância de abordar as práticas corporais de uma maneira ampla:

Manoel: [...] de vez em quando, tinha vez que a gente não descia²³ porque o principal de tudo era a gente aprender coisas, não era só a gente ir até a quadra, o parque, pra fazer essas coisas aí [...].

Patrícia: [...] a gente interagiu bastante. A gente dançou, a gente pesquisou, a gente ouviu as músicas, a gente viu os vídeos das pessoas dançando [...].

Tatiane: Eu trouxe uma pesquisa, no celular até. Teve gente que trouxe mais pesquisas e nós lemos [...].

²³ A palavra ‘descia’ aqui empregada por alguns alunos refere-se ao fato de ir à quadra da escola, pois ela se situa no andar térreo enquanto as salas de aulas estão situadas no 1º e 2º andares.

Observamos que a Patrícia não realizou a vivência da dança durante as aulas. Mesmo assim, garantiu que participou ativamente da tematização seja pesquisando, ouvindo as músicas, cantando, assistindo aos vídeos selecionados, lendo pesquisas no celular. A perspectiva cultural da Educação Física promove e valida diferentes tipos e formas de participação dos estudantes, cada qual à sua maneira, desde que compreendam e ressignifiquem as práticas corporais.

A Educação Física cultural reconhece que os gestos e técnicas corporais são elementos imprescindíveis às práticas corporais, pois são seus elementos constitutivos, os menores signos dessa gramática (NEIRA, 2014). É o que confere materialidade aos esportes, danças, lutas, brincadeiras e ginásticas. Sem eles não há qualquer possibilidade de significação.

O docente que coloca em ação o currículo cultural deve oportunizar situações didáticas de vivência corporal às crianças, jovens e adultos. Isso não significa cair na armadilha de que somente por meio dessa experiência que os estudantes aprendem sobre as práticas corporais. Vivência, nessa perspectiva, é sempre seguida da ressignificação, ou seja, ocasiões em que os sujeitos dançam, lutam, brincam, fazem ginásticas ou esportes, usam vestimentas características, manipulam materiais, tocam instrumentos, visitam ambientes específicos entre tantos outros momentos que instigam a recriação dos significados atribuídos às práticas corporais.

Entretanto, não há consenso entre os participantes com relação a esse assunto. Um grupo de alunas entrou em conflito de ideias quando indagadas sobre a possibilidade de aprender o handebol sem vivenciá-lo corporalmente:

Isandra: [...] Na verdade, ela pode até aprender, mas quando ela for praticar não vai ser a mesma coisa. É como violão. Você pode aprender a ler as cifras, você pode tentar lá, mas quando você for tocar, não vai ser a mesma coisa. Vai ser só uma teoria na sua cabeça.

Graziela: Mas ela aprendeu.

[...]

Graziela: Eu acho que... Se a pessoa não quer fazer aula, tudo bem, porque, às vezes, essa pessoa, ela não faz aula na prática, mas ela pesquisa as coisas, traz tudo certinho. Então, ela está aprendendo do mesmo jeito. É igual à teoria, sabe? Você aprender na teoria e não aprender na prática.

Isandra: É igual na aula de matemática. A pessoa pode não copiar e estar aprendendo. Vai faltar alguma coisa, mas ela está aprendendo.

Bruna: Mas se você aprender só na teoria, tipo, você vai saber aquilo, só que você não vai saber fazer, sabe?

Graziela: Mas você sabe...

Bruna: Sabe só a teoria. Mas a prática, assim, tipo, não tem é, assim, você sabe como fazer, só que quando você for fazer, pode ser diferente. Então é bom aprender na prática.

Isandra: Imagine que você aprendeu o que é um mortal, mas você nunca tentou fazer, você vai quebrar o pescoço (risos de todas). Por exemplo, ela faz balé. Eu posso saber o que é um espatate. Mas se eu for lá tentar fazer, eu não consigo.

P: Mas você vai saber o que é um espatate, né?

Isandra: Sei o que é.

Percebemos a preocupação de alguns estudantes quando o assunto é a vivência das práticas corporais nas aulas de Educação Física, pois a não existência dessa experiência é vista como algo inimaginável. Enquanto a Bruna significou que a vivência corporal é imprescindível à Educação Física, a Graziela permaneceu firme em seu posicionamento, argumentando que independente da vivência de uma manifestação cultural, é possível compreendê-la como um todo por meio de outras situações didáticas.

Acreditamos que o posicionamento da Graziela se coaduna com os princípios democráticos de participação tão caros à proposta, pois, como nos explica Neira (2016a), os saberes veiculados pelo currículo cultural da Educação Física, ao extrapolarem a mera vivência corporal, propiciam aos estudantes as “condições necessárias para ampliação das próprias leituras das práticas corporais socialmente situadas e de seus praticantes” (p. 43).

Nesse sentido, essa vertente de ensino não nega a vivência corporal, apenas retira a sua exclusividade e abre portas para que outras formas de participação dos estudantes aconteçam desde que sejam momentos profícuos para a análise e compreensão das práticas corporais.

Inevitavelmente, as significações expressas pelos participantes abrangem comparações entre as aulas de Educação Física culturalmente orientada àquelas as quais estiveram sujeitos em outras escolas com outros professores. Nesses casos, nossas observações e provocações durante as entrevistas tencionaram tão somente encontrar pontos divergentes entre as experiências anteriores e atuais.

Duas jovens, quando convidadas a falar sobre o assunto, dispensaram a cerimônia e fizeram críticas com relação às aulas de Educação Física de suas ex-escolas. A começar pela Gabriella que afirmou que seu ex-professor passava mais ‘aula livre’, reservando o futebol a alguns meninos da turma, enquanto as meninas jogavam vôlei ou então pulavam corda. A aluna relembra que aqueles que não participavam desses jogos, ficavam andando pela quadra, talvez procurando algo para se entreterem.

Oriunda de outra escola, Eloá mencionou algo parecido. Ela disse que seu ex-professor de Educação Física “[...] passava futebol pros meninos e as meninas pulavam corda. Só. Mais nada. E podia ficar andando assim, mexendo no celular. Era mais uma aula livre. E, tipo, as meninas queriam jogar e ele não deixava. Ele falava que, sei lá, ele tinha medo de alguma menina se machucar. Aí ele não deixava e a gente só ficava pulando corda”.

Desperta a nossa atenção o fato desses discursos demonstrarem certa sintonia, apesar das experiências serem de escolas distintas. Restritos ao limite do que nos foi apresentado, essas aulas sequer se aproximam da fundamentação teórico-metodológica de qualquer perspectiva curricular do componente. Tratam-se das chamadas ‘aulas livres’, odiadas por alguns e esperadas por outros. Machado et al. (2010) concebem essa situação enquanto prática de desinvestimento pedagógico que corresponde àqueles casos em que os professores da área permanecem nos postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com o trabalho docente.

A ausência de pretensão com a prática pedagógica causa o surgimento da “não aula” que pode ser concebida quando

[...] no tempo-espaço designado/reservado para que a prática pedagógica do professor ocorra, este não intervém de forma objetiva- intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou do desenvolvimento de uma determinada habilidade. Geralmente este espaço pode confundir-se, ainda, com outros momentos nos quais os alunos simplesmente se divertem (recreio ou aula vaga), sem que haja qualquer diretividade do professor com intenções pedagógicas de aprendizagem (MACHADO et al., 2010, p. 133).

Nas situações aludidas algumas meninas eram levadas a brincar de pular corda ou jogar vôlei enquanto alguns meninos se deliciavam no futebol. Por mais que possa parecer antiquado imaginar esses momentos, afirmamos, com angústia e vontade de mudar o cenário, que já presenciamos cenas parecidas ao longo de nossas experiências enquanto docente de outras escolas.

Analisando mais atentamente o discurso da Eloá, percebemos que seu ex-professor temia que as meninas se machucassem. Olhando pelas lentes do currículo cultural da Educação Física essa seria uma excelente oportunidade para inúmeras problematizações e atividades de ensino, por exemplo, identificar e desconstruir a representação da fragilidade feminina ou, então, conhecer e estudar o desempenho de muitas mulheres no futebol ou até compreender como é o futebol jogado por mulheres que não são atletas profissionais.

Durante o período da pesquisa, percebemos Eloá muito distante nas aulas. Isso soou estranho por ela ser recém-chegada à escola e, de um modo geral, alunos que se encontram nessa situação demonstram, pelo menos, certa curiosidade com as aulas de Educação Física. Em uma conversa de aproximação, a aluna afirmou que na infância era bem participativa, que gostava de jogar futebol e admirava e praticava variadas lutas, mas de tanto ouvir de amigos e familiares que essas práticas corporais eram ‘coisas de menino’, aos poucos, seu interesse por elas e, conseqüentemente, pelas aulas de Educação Física, esvaiu-se. Questionada se ela seria mais participativa se sua experiência tivesse sido diferente, isto é, se suas aulas de Educação Física de anos anteriores atentassem ao debate concernente à posição da mulher nas práticas corporais, sem se esquivar, respondeu que sim.

O que chama a atenção no posicionamento de Eloá é o fato dela ter se desinteressado pelas práticas corporais devido às práticas discursivas que acessou por algum tempo. Parece algo simples e corriqueiro, mas os discursos podem causar efeitos marcantes no modo como os sujeitos vivem a vida. Observa-se que as relações de poder nessa situação operam sobre o campo de comportamento da aluna, levando-a a afastar-se das práticas corporais.

Inferimos que a Educação Física cultural contribui para evitar situações como essas. Basta que o docente esteja atento aos seus registros, aos dados do mapeamento e em constante diálogo com os estudantes para que possa integrar os estudantes na tematização da brincadeira, dança, esporte, ginástica ou luta.

O episódio a seguir ilustra bem a questão:

Às vezes, alguns alunos vão ajudar a pegar os materiais para a aula e quando observam a sala da Educação Física, se surpreendem com o que temos: pipas, quimonos de judô, skates, patins, bolinhas de gude, bola de futebol americano, guarda-chuvas de frevo, raquetes de tênis e de badminton, saco de pancadas, luvas de boxe, fitas de ginástica rítmica etc. Nesse dia, o aluno Thiago, que era novo na escola, quando viu uma sacola cheia de pipas, falou: “tem até pipa aqui”. Diante dessa fala, o questionamos: ‘Você acha que não pode ter pipa na sala de Educação Física?’. Outro aluno, que nos acompanhava, disse ao Thiago: ‘Mano, não viaja. Claro que pode (deu um tapa na cabeça do Thiago). A gente já estudou pipa aqui na escola’ (EPISÓDIO 01 – 04/08/2015).

A surpresa do Thiago ao ver pipas na sala de materiais nos leva a pensar acerca de sua experiência com a Educação Física em anos anteriores. Talvez, por ter participado de aulas que velaram a pipa, ele pode significar o brinquedo como algo marginalizado pela escola por

ser um produto das ruas, ou seja, proibido no currículo escolar. O que chama a atenção foi o fato dele ter observado outros tantos materiais e brinquedos e ter se incomodado somente com as pipas, isto é, ele atribuiu sentido às pipas.

O sentido pode ser concebido como a fronteira que conecta as coisas e as palavras, fazendo com que ambas façam sentido no corpo de quem lê, escreve, ouve e diz (MALUFE, 2011). Amparado pela filosofia deleuziana, a autora afirma que o sentido está próximo ao campo de forças atuantes nos acontecimentos, por ser algo incorpóreo, impossível de ser capturado. No caso em tela, as forças atuantes na fronteira das pipas, do Thiago e do seu discurso se conectaram de tal modo que o sentido atribuído desencadeou a cena narrada acima.

O acontecimento com o aluno revela como as experiências anteriores influenciaram o modo como significa a Educação Física. Certamente, se o Thiago tivesse avistado somente os demais materiais, o discurso seria diferente ou, então, nada diria. Em outras palavras, sem as pipas na cena, os sentidos, dizeres e ações teriam sido outros, completamente distintos do que registramos.

Assim como ocorreu com o Thiago, outros estudantes recém-chegados à escola também estranharam as aulas de Educação Física culturalmente orientadas. A perspectiva cultural cria fissuras nas imagens construídas com base em experiências anteriores, abrindo possibilidades para que outras formas sejam ressignificadas, validadas e defendidas pelos alunos.

A tematização de práticas corporais variadas é corroborada, sobretudo, quando estimula o diálogo com as outras áreas do conhecimento. Há certo consenso no debate educacional que o trabalho integrado entre as disciplinas escolares favorece a compreensão do universo vivencial dos estudantes. Quando, após o mapeamento, o futebol foi selecionado para tematização no 5º ano, algumas meninas ficaram bem incomodadas, adjetivando-a de masculina. O incômodo gerado fez com que Raiane, praticante de futebol, defendesse o tema que escolhemos, porque, de acordo com ela, as meninas “são fortes e capazes de jogarem iguais os meninos jogam”. Além disso, reclamou das colegas que pensavam que toda menina é sensível e fraca e que por isso não podem jogar futebol (EPISÓDIO 27 – 18/08/2016).

Algumas alunas passaram a questioná-la e ironizá-la por seus posicionamentos. Sentindo que o momento era propício para problematizar a questão de gênero, solicitamos que

a Raiane se explicasse melhor. Ela lembrou que durante o estudo da ginástica rítmica²⁴, ocorrida no início do ano letivo de 2016, haviam discutido como os brinquedos e brincadeiras infantis influenciam na produção das identidades masculinas ‘fortes’ e femininas ‘fracas’.

Encorajada a continuar argumentando, a garota pegou o livro didático²⁵ de ‘Ciências Humanas e da Natureza’, abriu a página no tema Movimentos Sociais e mostrou uma fotografia de um grupo indígena protestando em frente ao Congresso Nacional. Raiane disse que a professora havia ‘passado essa lição’ recentemente e disse que era como se as mulheres fossem os indígenas da imagem e os homens, que estavam dentro do Congresso Nacional, impediam o movimento das mulheres.

O episódio nos fez ver que deveríamos ter dialogado com a professora regente da turma a fim de criarmos vínculos e pontos de convergência com relação aos temas que estávamos abordando. Raiane conectou as discussões feitas nas aulas de Educação Física e de Ciências Humanas e Naturais, indicando que o trabalho integrado favoreceria a adoção de uma postura crítica com relação ao problema em questão. Isso só reforça a vontade que o currículo cultural da Educação Física possui de seguir em direção a uma escola democrática de fato, tendo o diálogo como base da ação pedagógica.

O estreitamento dos laços dialógicos com a professora regente da turma e com a professora de Arte ocorreu na tematização do skate e patins. Em uma reunião pedagógica, soubemos que a primeira iniciaria um trabalho com o gênero textual entrevista e a segunda trataria das culturas urbanas e juvenis. Naquele momento trocamos informações e combinamos algumas situações didáticas em parceria.

Os estudantes reagiram positivamente ao trabalho e destacaram a entrevista com a ex-patinadora como um momento importante, porque planejaram e prepararam as questões com o auxílio da professora regente. Durante as discussões que as atividades provocavam, alguns alunos retomavam as explicações da professora de Arte. Isso mostra que é preciso enfrentar a fragmentação dos conhecimentos imposta pela tradição disciplinar da educação escolar.

Por mais que possa parecer que as significações concedidas pelos participantes transmitam exclusivamente efeitos positivos com relação à perspectiva cultural da Educação Física, há quem se manifestou de forma contrária. Alguns episódios indicaram que os

²⁴ Relato de experiência “Quando a mulher continua sendo a ‘outra’ na ginástica rítmica”, disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/jorge_ginastica.pdf Acesso em: 19 jun. 2017.

²⁵ JOMAA, L. Y.; VASCONCELOS, L. R. S.; BAKRI, M. S. **Projeto Buriti: ciências humanas e da natureza: ensino fundamental: anos iniciais**. São Paulo: Moderna, 2014.

significados atribuídos pelas crianças e jovens são pouco simpáticos, o que nos convidou a refletir sobre as ações desenvolvidas.

Durante a tematização do atletismo, a turma, no início da aula, sugeriu uma competição das provas de revezamento em pequenos grupos. Realizadas as vivências com esse sentido, questionamos os estudantes sobre os motivos que os levam a desejar constantemente experiências competitivas. Dentre as respostas, ouvimos: ‘porque é melhor assim’, ‘é pra ver quem é o melhor’, mas também, em caráter reprovativo: “lá vem o professor querer ler texto pra gente na sala” (EPISÓDIO 26 – 12/08/2016).

Essa manifestação diz muito sobre como as aulas de Educação Física se organizaram na escola. Podemos entender que devido à atividade de leitura de textos ter sido proposta em outras tematizações nessa turma, tornou-se uma atividade monótona e repetitiva para esse estudante.

Outros dois episódios reforçam essa hipótese:

Na aula de hoje, antes mesmo de iniciarmos o mapeamento do tema, o aluno Luciano disse: ‘Professor, porque não tematizamos só o rouba-bandeira?’ Solicitamos que explicasse melhor isso: ‘Talvez seja (o tema) brincadeiras de corrida né? Ao invés disso, vamos focar só no rouba-bandeira, tipo, como foi criada, como era no início, outras formas de jogar o rouba bandeira, essas coisas’ (EPISÓDIO 20 – 15/06/2016).

Diante de nossa indecisão para a escolha do novo tema de estudo, acreditamos que seria interessante ouvir alguns alunos sobre o que pensavam de algumas práticas corporais. No momento do debate, enquanto alguns alunos falavam coisas do tipo: ‘essa prática corporal é legal’ e ‘essa prática corporal eu sei jogar’, o aluno Vinicius, por estar defendendo o estudo do futebol americano, argumentou que esse esporte não é violento (alguns alertaram que todos iriam sair machucados se fosse o futebol americano). Para reforçar seu argumento, ele, então, lembrou o trabalho com o parkour no ano passado, em que estudamos o preconceito que é construído sobre os praticantes dessa modalidade. Ao falar isso, disse que deveríamos estudar porque as pessoas acham que o futebol americano é violento, além de estudar também as ‘táticas, regras do jogo, nomes dos movimentos’ e que assistiríamos a vídeos também para aprender sobre esse esporte (EPISÓDIO 25 – 28/07/2016).

Essas situações relembram os alertas de Bonetto (2016), para quem o currículo cultural da Educação Física corre o risco de transformar-se em uma ‘receita’ de aplicação de atividades sequenciadas. Quando o Luciano propôs que se estudasse a origem do rouba-bandeira e outras formas de vivenciá-lo e o Vinicius defendeu o estudo das táticas, regras do

jogo e gestos característicos do futebol americano, foi possível perceber que as tematizações das práticas corporais que experimentaram nos últimos dois anos, guardadas uma ou outra peculiaridade, talvez tenham seguido o mesmo caminho.

Bonetto (2016) é contundente quando afirma que a proposta não é um novo método a ser aplicado nas escolas. Destaca que cada professor, em cada escola, assume a autoria de seu trabalho ao considerar os acontecimentos, chegando, em alguns casos, a criar e propor situações didáticas novas, sempre atentas às exigências do momento.

Episódios como esses servem para que os docentes estejam atentos aos acontecimentos das aulas, principalmente as respostas dos alunos às atividades, pois é a partir da leitura que o docente faz daquilo que acontece que será definida uma direção ou outras tantas. O currículo cultural da Educação Física não possui uma ‘receita’ a ser seguida, tampouco uma organização previamente definida, mesmo que os estudantes percebam que algumas atividades lhe são características.

Metaforicamente associamos a Educação Física cultural ao grafite²⁶. Enquanto alguns enxergam o grafite como forma de vandalismo, o significamos como uma obra de arte, caracterizado por ser único, isto é, impossível de ser copiado em outros locais e situações. O grafite torna-se o que é no momento em que é desenhado, pois tudo ao seu redor é considerado: o local a ser grafitado, o estilo do grafite, a mensagem a ser transmitida e as tintas a serem utilizadas. Os desenhos não possuem uma ordem a ser seguida e nem etapas a serem concluídas de uma só maneira.

De forma parecida à ação do grafiteiro, o docente que coloca em ação o currículo cultural da Educação Física tematiza as práticas corporais em variadas situações e de diferentes maneiras. Para não cair na armadilha do ‘tudo pode’, o docente planeja a aula seguinte logo após o término da anterior, assim como o grafiteiro rascunha o desenho, para então, quando estiver em ação, fazer as adequações necessárias conforme as exigências surgirem.

Todavia, ambos os episódios (EPISÓDIO 20 – 15/06/2016; EPISÓDIO 25 – 28/07/2016) também nos apresentam algumas possíveis ‘marcas’ que as tematizações causaram nos estudantes. Luciano reconheceu alguns signos bem característicos das aulas de Educação Física cultural ao sugerir que se estude a origem do rouba-bandeira e as variadas formas de jogá-lo. Está implícita que a Educação Física não é qualquer coisa a ser realizada

²⁶ O grafite pode ser entendido como uma manifestação artística e ocorre geralmente em paredes e muros de espaços públicos. Está ligado diretamente a movimentos populares e periféricos e é usado para expressar outras vozes presentes na sociedade.

em qualquer hora e de qualquer maneira. Esse posicionamento indica um sério compromisso com a tematização das práticas corporais. Vinicius, por sua vez, demonstrou que a Educação Física cultural atua para que as significações fixadas às práticas corporais sejam problematizadas e investigadas em sua ocorrência social.

Outras situações observadas levam a crer que a pedagogia culturalmente orientada consiste numa proposta de intervenção bem precisa. Gabriella, quando questionada sobre a relevância de estudar a ‘delicadeza’ feminina nas aulas de Educação Física, retomou as discussões ocorridas ao longo das aulas que tratou desse assunto para formular sua resposta. Destacou ser muito importante discutir isso nas aulas e aprofundou-se na explicação dizendo que as pessoas aprendem desde pequenas a separar que a cor azul e brincar de carrinho são coisas de menino, enquanto brincar de boneca e a cor rosa são destinados às meninas e que isso influencia na separação das práticas corporais entre os gêneros, em que o vôlei é destinado às meninas e o futebol aos meninos. E termina sua explicação com um questionamento: “[...] porque desde o começo, na escola, porque as meninas têm que ter o banheiro cor de rosa e os meninos de azul?”.

Em outra situação, Estela, ao realizar uma atividade escrita sobre o futsal e futebol, relatou que o futebol é mais reconhecido que o futsal em nosso país porque desde pequenos somos induzidos a gostar do esporte por muitos fatores: temos que ter um time para torcer, na televisão só passa futebol, nossos amigos só falam de jogos de futebol etc. Questionada sobre os motivos que a levaram a pensar daquela forma, afirmou que a tematização da musculação acerca da produção discursiva do corpo ideal a ajudou a entender que as coisas não são naturais, são construídas ao longo do tempo pelas pessoas (EPISÓDIO 22 – 23/06/2016).

Em ambos os casos inferimos que os debates, análises e reflexões acerca dos discursos em circulação, aqui tomados como aspectos singulares da Educação Física cultural, levam os estudantes a compreenderem que as práticas corporais, assim como as significações que lhes são atribuídas, resultam das disputas em meio às relações de poder. Assim, passam a enxergar essa condição constitutiva no cotidiano, nas situações mais inesperadas, tal como se deu com o questionamento da Gabriella com relação à separação dos sanitários de acordo com o gênero e cor.

Os participantes da pesquisa, quando convidados a destacarem nuances das tematizações do handebol e do skate e patins, respectivamente, assim se posicionaram:

P: Pra você, qual foi o ponto central da discussão do handebol?

Isadora: A influência da América no Brasil. Lembro até hoje daquele mapa. Lembro do Tarcísio mostrando os Estados Unidos, a América, falando sobre a influência deles no Brasil, que a gente desde pequeno aprendeu que o inglês é dahora, que todo mundo quer ir pra lá porque lá todo mundo é rico e não é nada disso. As músicas que a gente ouviu aqui é tudo de lá.

P: Na opinião de vocês, qual foi o assunto principal das aulas de skate e patins?

Gisele: Eu acho que era aquele dos velhos lá.

Ana Lucia: Das pessoas idosas. Que as pessoas idosas podiam também andar.

Kevin: Das pessoas idosas que todo mundo ficou comentando na sala que: ah, idoso não sabia andar, que eles já são mais velhinhos, têm problema na coluna, é doente, é cansado. E aí, depois que a gente descobriu que alguns velhinhos andam, parou um pouco com esse, com essa conversa.

Ana Lucia: Com esse preconceito.

Kevin: Com esse preconceito, porque foi muito legal saber que eles também podem andar.

Gisele: E a gente descobriu lá na China que eles são tratados melhor.

P: Os idosos lá na China são mais bem tratados do que aqui no Brasil?

Ana Lucia: Lá eles têm mais experiência. Aqui no Brasil, eles acham que tem menos experiência, porque são mais idosos, já são cansados.

Kauan: Eles morrem muito cedo.

Kevin: Eles são mais vividos lá na China também, é, eles são conhecidos como um rei.

Ana Lucia: Sábio e mestre.

P: Vocês acham que foi importante estudar isso nas aulas?

Todos: Foi!

P: Por quê?

Leonardo: Diminuir o preconceito, né professor?

[...]

Leonardo: Porque assim, parou com o preconceito né, por causa que antes eles falavam: ah, velho é feio (todos riem). Velhinho tem dor na coluna, não consegue andar de nada. O velhinho conseguiu andar de patins melhor do que eu (o aluno se refere a um vídeo assistido em aula que mostra um idoso andando de skate).

Observamos que os significados expressos pelos alunos com relação às tematizações apontam marcas esperadas pelo currículo cultural. Eles poderiam muito bem ter falado que o ponto central das aulas foram as vivências do jogo de handebol e as práticas de skate e patins ou algo parecido, porém, seus discursos guiaram para outro caminho. Na primeira ocasião, problematizamos a ‘europeização’ do handebol e a situação desse esporte no Brasil. Na segunda, as discussões giraram em torno das possibilidades de envolvimento dos idosos nos patins e no skate. Os posicionamentos dos alunos seguiram essa direção porque as atividades de ensino focaram especificamente a desconstrução das significações hegemônicas dessas práticas corporais.

A fim de conhecermos mais sobre como os estudantes significaram a tematização do skate e dos patins, os convidamos a refletirem sobre uma situação hipotética em que presenciassem uma pessoa dizendo que essas práticas corporais não são voltadas para os idosos.

Leonardo: Eu daria um tapa na cabeça dessa pessoa (risos de todos).

P: Por quê?

Leonardo: Porque não é justo, tipo assim, a pessoa não sabe andar e fica falando que os velhinhos não sabem.

Ana Lucia e Gisele: É verdade.

P: Se vocês não tivessem tido isso, se vocês não tivessem aprendido nas aulas de Educação Física que os velhinhos também andam de skate, vocês pensariam isso que acabaram de falar?

Todos: Não.

Kevin: Acho que a gente falaria a mesma coisa que a pessoa falou. Acho que a gente julgaria antes.

As falas indicam que discutir sobre os idosos nas práticas corporais radicais provocaram alterações em suas ideias iniciais. Talvez, se as crianças não tivessem tido a chance de estudar o tema, debatido com os colegas de sala as problematizações realizadas, conversado com uma ex-patinadora e um skatista, analisado textos e notícias e assistido a vídeos, se posicionariam da mesma forma que o sujeito da ilustração. Por meio de uma investigação rigorosa dos temas da cultura corporal os alunos “elaboram outras formas de conhecimento sobre as práticas corporais estudadas, a sociedade que as acolhe e os grupos culturais que as produzem e reproduzem” (NEIRA, 2016a, p. 43).

Essas possíveis ‘marcas’ da Educação Física cultural também podem ser observadas nas posturas e gestos dos participantes. Retomando o episódio em que Thiago se espanta ao ver pipas na sala de materiais de Educação Física, repousemos nossa atenção no outro estudante que também participa da cena (EPISÓDIO 01 – 04/08/2015). Diferente do Thiago, ele está conosco desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Quando diz ao colega que a pipa foi tematizada em sua turma e, aparentemente, demonstrou certa normalidade nessa situação, está indicando que a perspectiva cultural procura reconhecer e legitimar toda e qualquer prática corporal no currículo escolar.

O mesmo pode ser dito das situações em que Raiane retomou as discussões engendradas ao longo da tematização de ginástica rítmica para argumentar em defesa do reconhecimento feminino nas práticas corporais (EPISÓDIO 27 – 18/08/2016) e o caso em

que um grupo de meninas discordou energicamente da ideia sugerida pelos meninos que o tempo de vivência do futebol delas fosse menor (EPISÓDIO 24 – 29/06/2016).

Esses episódios nos dizem muito acerca das sementes plantadas pelo currículo cultural da Educação Física. As posturas adotadas por mais simples e corriqueiras que possam parecer revelam a produção de novos significados acerca do componente. Os estudantes demonstram que o currículo cultural da Educação Física atua para que certezas, antes intocadas, sejam desestabilizadas e desconstruídas por meio das tematizações.

Consideramos que as ações das crianças e jovens tenham sido essas por causa das longas, intensas e cansativas problematizações realizadas ao longo de dois anos. Situação parecida foi observada quando, nos momentos de conversa e mapeamento para decisão dos temas, alguns alunos, geralmente o grupo dos que se consideram mais habilidosos no futebol, sugeriram que a aula seja somente a vivência do jogo. Essas reivindicações foram ferozmente rebatidas por um estudante com argumentos contrários: “tem tanta coisa pra gente estudar, porque os mesmos só pedem futebol? Não será futebol agora” (EPISÓDIO 18 – 06/06/2016).

Essas posturas assumidas pelos alunos somadas àquelas apresentadas anteriormente condizem com a proposta de intervenção política defendida pelo currículo cultural da Educação Física, não apenas no sentido de se posicionarem politicamente, mas também enquanto questionadores dos discursos que produzem e significam as práticas corporais. Quando o Daniel questiona sua mãe sobre a representação de skatista que ela construiu (EPISÓDIO 06 – 16/09/2015) e a Evelyn enfrenta o modo como alguns meninos da sala concebem a posição social ocupada pelas mulheres (EPISÓDIO 17 – 05/05/2016) estão a intervirem politicamente em seus contextos. Constata-se facilmente que a Educação Física cultural proporciona aos estudantes uma experiência ímpar de formação e engajamento em busca da construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática e equitativa (NEIRA, 2016b).

São cenas como essas que nos indicam que essa proposta provoca sentimentos de inquietação nas crianças e jovens. É justamente quando eles se sentem instigados a questionar ‘porque isso é desse jeito?’ ou ‘porque não podemos fazer de outra forma?’ que ela mostra a que veio.

Como vimos, os dados produzidos evidenciam que as crianças e jovens que participaram do estudo possuem certas marcas geradas pelas aulas de Educação Física culturalmente orientadas, cumprindo com suas premissas em relação aos aspectos que a fundamentam e chegando a extrapolar as expectativas.

De acordo com a análise dos materiais produzidos ao longo de dois anos de intervenções didáticas e de pesquisa, percebemos que os estudantes ampliam, aprofundam e ressignificam os conhecimentos referentes às práticas corporais tematizadas e assumem uma postura problematizadora frente às situações em que discursos preconceituosos são colocados em circulação.

Também afirmam que a proposta cultural contribui para que as aulas de Educação Física não sejam apenas momentos de vivência corporal das ginásticas, danças, brincadeiras, lutas e esportes, ou locais de propagação unívoca das manifestações euro-estadunidenses e de situações didáticas que prezam pela transmissão dos conteúdos. Pelo contrário, os estudantes ao atribuírem novos significados às aulas de Educação Física concebem-na de outras formas.

Todavia, convém ressaltar que não se espera que trabalhos pedagógicos desenvolvidos em locais e contextos distintos cheguem a resultados aproximados. Isso vale também para as significações atribuídas pelas crianças e jovens acerca do currículo cultural da Educação Física. Porém, guardadas as devidas proporções, suspeitamos que os significados por hora analisados se aproximem, de alguma forma, das posturas, pensamentos e discursos de outros estudantes situados em outras escolas que também experimentam a proposta.

Enfim, isso mostra que as vozes dos estudantes precisam ser ouvidas e consideradas. Além de contribuírem com a elaboração de ações didáticas também nos ajudam a perceber as readequações necessárias à perspectiva cultural e, por consequência, nos faz ressignificar a Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as significações atribuídas pelos estudantes às aulas de Educação Física culturalmente orientadas que tiveram lugar em uma escola municipal paulistana, bem como as marcas deixadas por esse currículo. Procurando contribuir com o acúmulo de conhecimentos acerca do currículo cultural em ação, interessou-nos o olhar das crianças e jovens que o vivenciam cotidianamente.

Trabalhos anteriores haviam se debruçado sobre as representações de jovens do ensino médio sobre suas aulas de Educação Física (SOUZA, 2008, 2011), sobre as manifestações corporais que compõem a cultura juvenil (CHAIM JR, 2007) e, mais recentemente, sobre a posição de sujeitos que os estudantes assumem diante das práticas corporais e seus representantes (NEIRA, 2016c). Em caminho diferente, buscamos analisar tão somente os significados expressos pelos alunos sobre suas aulas de Educação Física na perspectiva cultural, sem preocupar-se com seus efeitos na constituição identitária dos estudantes.

As análises das significações produzidas pelas crianças e jovens se debruçaram sobre as tematizações ocorridas ao longo de dois anos letivos. Grosso modo, as manifestações dos participantes da pesquisa nos ajudaram a compreender como o currículo cultural da Educação Física agiu cotidianamente no espaço escolar e como as intervenções didáticas os afetaram.

Aqui não há qualquer intenção de que as significações expressas pelos estudantes sobre suas aulas de Educação Física sejam iguais e equivalentes àquelas que possam ser atribuídas por outros alunos, de outras escolas e que vivenciam outras experiências formativas. Em que pese o caráter contextual de nossa investigação e sem a pretensão de universalizar os dados e análises, é plausível a existência de certa proximidade entre as significações expressas pelos participantes deste estudo e de estudantes de outras escolas onde se desenvolva o currículo cultural da Educação Física, mesmo que colocado em ação por diferentes docentes, de variadas formas. Contudo, isso só se confirmaria com outras investigações sobre o assunto.

Foram observadas as aulas de Educação Física culturalmente orientadas de turmas do ensino fundamental de uma escola municipal paulistana. Como forma de ampliar o escopo do estudo, foram considerados também os momentos de intervalo, de troca de aulas, de entradas e saídas dos estudantes. O extenso período em campo, bem como a ampliação das oportunidades de contato com os sujeitos permitiu um olhar mais profundo para as significações que emergiram.

Por estarmos calçados nas contribuições das pesquisas pós-críticas em educação (MEYER; PARAÍSO, 2014), optamos pela utilização da etnografia pós-crítica. Essa proposta teórico-metodológica foi colocada em ação devido à ênfase atribuída à linguagem na produção da realidade, às relações de poder atuantes no processo, ao intenso envolvimento do pesquisador na investigação como um membro determinante para as significações expressas pelas crianças e jovens, à condição local e parcial da realização da pesquisa e ao fato dela não ter relatado a experiência, mas, ao contrário, ter sido a própria experiência.

Cabe destacar o lócus de realização do estudo: o “chão da escola”. O esforço foi provocar uma abertura para que o cotidiano escolar entrasse no debate, diminuindo cada vez mais o vão que separa o fazer pedagógico vivenciado cotidianamente e a academia. Ressaltamos o quão importante é conhecer como docentes e alunos ressignificam ações, atividades didáticas e a própria Educação Física. Pesquisas e estudos que se debruçam sobre a prática pedagógica merecem o nosso reconhecimento.

Outro destaque foi o papel assumido pelas crianças e jovens. Não foram meros informantes na situação investigada. Tornaram-se produtores da pesquisa devido à compreensão de que as práticas de significação possuem caráter produtivo (SILVA, 2010) e se encontram imbricadas em relações de poder. Assim, os participantes, ao significarem as aulas vivenciadas, construíram as próprias aulas e os materiais submetidos à análise.

Outro esforço empregado durante a apreciação do material produzido foi analisar as relações de poder envolvidas em alguns episódios registrados. Devido as nossas limitações, as análises das operações do poder podem aparentar aligeiramento e simplicidade, porém destacamos o quão importante foi discursar sobre elas, pois isso tende a escapar das ideias e noções de neutralidade e naturalidade que acompanham as pesquisas acadêmicas que se voltam para a Educação Física escolar.

Permitimo-nos comentar também sobre a investigação propriamente dita. Como qualquer sujeito que passa por uma primeira experiência aprende aquilo durante a sua realização, nós aprendemos a pesquisar enquanto pesquisávamos. Os Titãs já disseram que “[...] é caminhando que se faz o caminho²⁷”, isto é, foi pesquisando que fizemos a pesquisa. O desejo em compreender como as crianças concebiam as aulas aumentava à medida que as aulas aconteciam e novos significados eram produzidos e analisados. O problema que nos guiou durante toda a trajetória demandou o caminho percorrido.

²⁷ Música “Enquanto houver sol”, da banda de rock Titãs.

O currículo cultural da Educação Física pautado nas contribuições dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico propõe a tematização das práticas corporais e problematiza os discursos e significados que as produzem enquanto tais. Isso é feito por meio de atividades de ensino que tencionam o aprofundamento, a ampliação e a ressignificação dos saberes referentes à prática corporal tematizada.

Com relação às significações produzidas pelos estudantes, as análises sugerem que o currículo cultural da Educação Física, de uma maneira geral, realiza bem a tarefa a que se propõe em auxiliar os alunos a compreenderem as práticas corporais e problematizar os discursos que as cercam e as formam.

De acordo com as significações expressas pelos alunos, o diálogo foi algo que se destacou na ação cotidiana da Educação Física cultural. Foi por meio dele que selecionamos os temas e readequamos as atividades de ensino sempre que necessário. O diálogo tornou-se uma ferramenta importante, pois abriu um canal de comunicação entre as nossas intenções formativas e as curiosidades e inquietações dos estudantes.

Notamos que a escolha e elaboração das atividades de ensino influenciaram nas significações das crianças e jovens. Assistir vídeos, ler textos e imagens, observar e debater as explicações, vivenciar as práticas corporais e participar das problematizações ocasionaram a ampliação, o aprofundamento e a ressignificação dos saberes que os estudantes acessaram na escola ou fora dela.

Ademais, as atividades de ensino realizadas também contribuíram para que as crianças e jovens ressignificassem a Educação Física como algo que ultrapassa a confortadora ideia de divertimento e execução de técnicas dos esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras. Alguns fatos ilustraram essa ideia: quando estudantes, ora estranharam a leitura, durante a aula, de um livro infantil que tratava de uma história de idosos, ora afirmaram que tal situação didática configurou a aula de Educação Física e, também, quando duas alunas discutiram acerca da importância da vivência motora como princípio fundamental para a compreensão das práticas corporais.

As significações atribuídas pelos participantes sugerem que a perspectiva cultural da Educação Física abre possibilidades para que as práticas corporais sejam compreendidas por meio de várias frentes e situações, passando a conceber a área como um campo de ressignificações. Observamos aqui um efeito interessante do que Santos (2016) denominou tematização.

Assim, o privilégio concedido à simples execução motora das diferentes práticas corporais sofre sérios abalos. Reiteramos que os momentos de vivências corporais nas aulas

de Educação Física culturalmente orientadas mantêm-se firmes, porém não são as únicas maneiras que auxiliam na leitura e produção das brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas e danças.

Por falar em “vivência”, entendemos que a Educação Física cultural reconhece o momento de vivência corporal como algo que vai além da simples execução motora. Vivência, então, pode ser entendida como uma situação em que as crianças e jovens tomam contato com o artefato cultural na sua inteireza, compreendida por objetos característicos, conhecimento dos locais de ocorrência, manuseio de instrumentos e acessórios, entre outras experiências. Porém, devido à carência desse debate na área, fazem-se necessárias mais investigações acerca do assunto.

Outro ponto a ser destacado nos resultados do estudo diz respeito à incorporação por alguns estudantes da ação problematizadora dos significados e discursos que cercam as práticas corporais. No momento em que um aluno problematizou o discurso preconceituoso narrado pela sua mãe em torno do ‘skatista maloqueiro’, na cena em que uma estudante problematizou o discurso machista que posicionava a figura feminina a uma condição de desprezo na sociedade e no episódio em que um grupo de meninas enfrentou alguns meninos que queriam que o tempo de jogo deles fosse maior que o delas, exprimem a adoção de uma postura questionadora do que se estabeleceu socialmente como ‘natural’.

Não ousamos afirmar que isso ocorreu devido, somente, ao simples fato deles estarem sujeitos a determinadas atividades de ensino. As crianças e jovens situam-se, cotidianamente, em processos de significação constantes interdependentes de muitos fatores. Entretanto, suspeitamos que, caso essa ação inexistisse nas aulas, possivelmente alguns estudantes não se posicionariam da forma que fizeram nos episódios observados. Certamente, essa hipótese necessita de outros estudos, dado os limites da presente pesquisa.

As significações elaboradas pelos participantes da pesquisa também giraram em torno de comparações entre as aulas de Educação Física culturalmente orientadas e àquelas acessadas em outras escolas em momentos anteriores. Com base nesses discursos, não tentamos qualificar as aulas investigadas como melhores que as outras, mas antes, compreendemos que essas significações reforçaram a função carregada pelo currículo cultural que foi a de auxiliar na compreensão das práticas corporais por meio do acesso a diferentes significados produzidos em meio a relações de poder, como também, em realizar outras possibilidades de organização das aulas.

No que diz respeito à criação de novo elemento ao currículo cultural da Educação Física, durante a investigação, a complexa tarefa de pesquisar as próprias aulas trouxe mais

incertezas do que respostas. As percepções e significações produzidas pelos estudantes sobre as aulas estavam, de certa forma, ligadas às intervenções que fizemos enquanto docente responsável pelas aulas. Longe de ser um problema, investigar como os estudantes significam o nosso próprio trabalho permitiu enxergar a adoção de uma postura etnográfica da própria prática pedagógica.

Enquanto etnografar as práticas corporais é um procedimento didático proposto pelo currículo cultural da Educação Física (NEIRA, 2011b), que visa conhecer seu funcionamento, os significados atribuídos pelos participantes e relações existentes a partir de outros pontos de vista, assumir uma postura etnográfica da própria prática pedagógica implica em manter um olhar apurado sobre os acontecimentos nas aulas, as relações de poder em jogo, as reações dos estudantes com relação às situações didáticas propostas, seus posicionamentos e gestualidades.

Compreendemos que essa ação não rejeita o registro feito pelo docente, tal como defendem Escudero (2011) e Müller (2016). Ambas caminham lado a lado. A soma das duas ações oferece mais informações aos professores para que as problematizações sejam potencializadas dando vazão à tematização de variadas maneiras.

Contudo, convém ressaltar que toda pesquisa possui limitações. Essas, antes de serem consideradas como transtornos, precisam ser encaradas como pontos interessantes capazes de impulsionar outras percepções e questionamentos, para que estudos e investigações acerca desse assunto permaneçam no horizonte.

O nosso envolvimento com as turmas investigadas, como mencionado ao longo da pesquisa, é uma delas. Possivelmente, se a opção fosse investigar turmas e alunos de outras escolas, sob a regência de outros professores, os resultados produzidos e analisados seriam outros. E isso se multiplica quando o campo teórico que subsidia o estudo é diferente. Logo, a presente pesquisa assume seu caráter local, contextual e transitório dos resultados.

Por fim, esperamos que esse trabalho alimente o debate em torno da Educação Física cultural entre os professores e pesquisadores interessados na temática. De uma forma ou outra, tencionamos estimulá-los a continuar em busca de uma perspectiva curricular mais democrática e que contribua para a formação de identidades solidárias. Isso nos obriga a reposicionar o lugar dos estudantes não só na proposta, como também nas pesquisas.

Se pretendermos uma Educação Física que atue na construção de uma sociedade menos desigual, é nosso dever, sem sombra de dúvida, reconhecer aqueles que a vivenciam cotidianamente. Certamente, eles têm muito a contribuir com a discussão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, C. A. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

_____; NEIRA, M. G. Nesta escola tem samba. **Instrumento: Rev. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 271-278, jul./dez. 2014.

ALMEIDA, A. B.; et al. Percepção discente sobre a Educação Física escolar e motivos que levam a sua prática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 109-116. 2011.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, 28(2), p. 329-338, abr/jun. 2014.

ANYON, J. Somente a pedagogia crítica não basta: educação voltada à justiça social, à participação política e à politização dos estudantes. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 430-436.

ARAÚJO, L.; NEIRA, M. G. O currículo da Educação Física em ação: análise do processo de significação das práticas corporais por parte dos sujeitos. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 1-17, abr. 2014.

BAPTISTA, M. M. Estudos Culturais: O quê e o como da investigação. **Carnets, Cultures littéraires: nouvelles performances et développement**, n. spécial, p. 451-461, automne/hiver 2009.

BHABHA, H. K. **O local da cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BONETTO, P. X. R. A “**escrita-curriculo**” da perspectiva cultural da educação física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2016.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, 1(2): p. 12-19, 1989.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, nº 48, p. 69-88, agosto. 1999.

BRANDOLIN, F. **A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FEUFRJ, 2010.

_____; KOSLINSKI, M. C.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a Educação Física no ensino médio. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 4º trim, 2015.

BUENO, B. O. Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 471-501, jul./dez. 2007.

CALDEIRA, T. P. R. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 21, p. 133-157, 1988.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 19-54.

_____; LEITE, M. S. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 948-967, set/dez. 2011.

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

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

_____; 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, 2002.

CARVALHO, R. T. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Edições Bagaço, 2004.

CHAIM JR, C. I. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para construção de um currículo da Educação Física**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papyrus, 1997. p. 103-143.

CORTESE, B. P. O que dizem os alunos sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 35, p. 69-102, set./dez. 2006.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. L.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 133-149.

_____. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 13-36.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002. p. 1-18.

DORNELLES, L. V. Sobre raça, racismo, negritude e beleza: o que as crianças têm a dizer sobre esse tema?. In: GHANEN, E.; NEIRA, M. G. **Educação e diversidade no Brasil: ensaios e práticas.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, 25(2), p. 163-177, jul/dez. 2000.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

_____; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. 2011.

_____; OLIVEIRA JR, J. L. A Educação Física cultural na escola: tematizando os diferentes discursos do Muay Thai. **Instrumento: Rev. Est. Pesq. Educ.,** Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 263-270, jul./dez. 2014.

ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavalo.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2015.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica.** São Paulo: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **Microfísica do poder.** 22ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 112, p. 167-183, mar. 2001.

FRANÇOSO, S. **Cruzando fronteiras curriculares: a Educação Física sob o enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 315-344.

GIROUX, H. Estudos Culturais, resistindo à diferença e o retorno da pedagogia crítica. In: GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 189-207.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016, p. 87-104. (Coleção A reflexão e a prática no ensino médio, v. 4).

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

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, T. T.; (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 103-133.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio : Apicuri, 2016.

HICKS, S. R. C. **Explicando o pós-modernismo: ceticismo e socialismo - de Rousseau a Foucault**. São Paulo: Callis, 2011.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação Física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, set/dez. 2006.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.

KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 65-87.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. Educação Física escolar e esporte: uma vinculação (im)prescindível. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 61-70. 2012.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

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

LIMA, M. E. **A Educação Física no Projeto Político Pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

_____. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2015.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, G. L. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 235-245, 2007.

LYOTARD, J. **O pós-moderno.** 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

MACEDO, E. E. **Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2010.

MACHADO, T. S.; et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho. 2010.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.

MALDONADO, D. T. **Implementação da proposta curricular de Educação Física do município de São Paulo: análise a partir do cotidiano escolar.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu. São Paulo: USJT, 2012.

MALUFE, A. C. Deslocamento de sentido em Deleuze: implicações para a leitura. **Alegrear**, n. 08, p. 1-12, dez. 2011. Disponível em: <http://www.alegrar.com.br/revista08/pdf/deslocamentos_malufe_alegrar8.pdf> Acesso em: 17 jan. 2017.

MARTINHO, L. R.; TALAMONI, J. L. B. Representações sobre meio ambiente de alunos da quarta série do ensino fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v.13, n.1, p. 1-13, 2007.

MARTINS, A. T.; NEIRA, M. G. Interfaces entre o currículo cultural da Educação Física e o processo de inclusão. **Instrumento: Rev. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 167-174, jul./dez. 2014.

MARZINEK, A. **A motivação de adolescentes nas aulas de educação física.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Católica de Brasília. Brasília-DF: UCB, 2004.

MAZZONI, A. V. **“Eu vim do mesmo lugar que eles”**: relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2013.

MENSCH, D. I.; SCHWENGBER, M. S. V. “Jogar bola, brincar na pracinha e plantar bananeira”: representações sociais de crianças sobre a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXI, n. 32/33, p. 280-295, jun-dez. 2009.

MEYER, D. E.; PARAISO, M. A (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

MORAES, A. L. C. A análise cultural. In: 24º Encontro da Compós, 2015. **Anais...** Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.compos.org.br/biblioteca/compos-2015-4df33669-bb03-4c83-92ab-62fbc023bb30_2825.pdf> Acesso em: 13 fev. 2017.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1988.

_____. 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/out/nov/dez. 2001.

_____; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p. 156-168, maio/jun/jul/ago, 2003.

MOURA, D. L.; et al. A concepção de discentes sobre a educação física em duas escolas distintas. **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 20-32, 2013.

MÜLLER, A. **Avaliação no currículo cultural da Educação Física**: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2016.

_____; NUNES, H. C. B.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física na rede SESI-SP de ensino: uma análise a partir da diferença. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**, São Paulo, ano I, v. 02, p. 113-124, nov. 2015.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

_____. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**, Botucatu, v.14, n.35, p.783-795, dez. 2010.

_____. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo: FEUSP, 2011a.

_____. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011b. (Coleção A reflexão e a prática no ensino, v. 8).

_____. O currículo cultural da Educação Física: análise da produção discursiva de seus autores. **Revista Ímpetus**, Villavicencio, v. 7, n. 9, p. 07-13. 2013a.

_____. A seleção dos temas de ensino do currículo cultural da Educação Física. **Revista Educación física y deporte**, Medellín, v. 32, p. 1421-1430. 2013b.

_____. **Práticas corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

_____. Os procedimentos didáticos do currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016a. p. 17-50.

_____. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural**: por uma pedagogia das diferenças. Curitiba: CRV, 2016b. p. 67-106.

_____. O currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 115-131, ago/dez, 2016c.

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

_____. **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática – volume II. São Paulo: FEUSP, 2014.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

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

_____. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009b.

_____. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v.33, n.3, p. 671-685, jul./set. 2011.

_____. (Orgs.). **Educação Física cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016a.

_____. (Orgs.). **Educação Física cultural**: por uma pedagogia das diferenças. Curitiba: CRV, 2016b.

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. 8ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 7-38.

OLIVEIRA, A. C. G. G. **Poder e aprendizado**: histórias de uma escola periférica. 2015. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Universidade de São Paulo. São Paulo: EACH-USP, 2015.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Educação e diferença: na direção da multidão. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDERBROECK, M. **Educação infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013. p. 149-167.

OLIVEIRA JR, J. L.; SOUZA JR, M. B. M.; VIEIRA, R. A. G. Patins e skate: quando o idoso é a diferença. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016. p. 149-164.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

_____. Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 30(1), p. 67-82, jan/jun. 2005.

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-47.

PAULA, E. J.; PAIXÃO, J. A.; OLIVEIRA, E. C. Suspensão de aulas de Educação Física como forma de punição: a percepção discente. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, abr./jun. 2015.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul/dez. 2014.

PEREIRA, G. M. S.; MAZZOTTI, T. B. Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 1, p. 53-62, jan./mar. 2008.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

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

REGO, T. C. Sobre diferenças e preconceitos. In: REGO, T. C (Org.). **Educar para a diversidade**: desafios e perspectivas. São Paulo: Moderna, 2011. p. 11-27.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637-652, jul./set. 2012.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

SALOMÃO, A. F. **Pesquisas etnográficas em educação física escolar**: um balanço de dissertações e teses. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2017.

SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2016.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016a. p. 149-166. (Coleção A reflexão e a prática no ensino médio, v. 4).

_____. A problematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016b. p. 167-179. (Coleção A reflexão e a prática no ensino médio, v. 4).

SANTOS, L. A.; et al. Currículo cultural da Educação Física e esportes radicais: diálogos possíveis. In: SILVA, B. A. T.; MALDONADO, D. T.; OLIVEIRA, L. P. (Orgs.). **Manifestações culturais radicais nas aulas de Educação Física escolar**. Curitiba: CRV, 2016. p. 143-164.

SANTOS, V. F.; et al. Educação Física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Rev. Educ. Fís/UEM**, Maringá, v. 25, n. 4, p. 539-553, 4. trim. 2014.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. Depois das teorias críticas do currículo. In: NÓVOA, A; SCHIEWER, J. (Orgs.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000b. p. 85-101.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 190-207.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T; (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-102.

SOARES, C. L.; et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, J. C. A representação social sobre o esporte segundo os alunos do ensino médio na Uned – Floriano. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ÁREAS AFINS, 2008. **Anais...** Piauí, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/def/arquivos/files/A%20REPRESENTAO%20SOCIAL%20SOBRE%20O%20ESPORTE%20SEGUNDO%20OS%20ALUNOS%20DO%20ENSINO%20MDIO%20NA%20UNED%20-%20FLORIANO.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2017.

SOUZA, A. S. **Educação Física no ensino médio**: representações dos alunos. 2008. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP, 2008.

_____. Educação Física no ensino médio em São João del-Rei: uma análise das representações dos alunos. **Revista Ibero-americana de Educação**, Araraquara, n. 55/5, p. 1-11. 2011.

SOUZA, I.; SILVA, M. C. Representações sobre aulas de Educação Física: o olhar dos escolares. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.conpef.com.br/anteriores/2009/artigoscomunicacaooral/16.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2017.

SOUZA JR, M.; et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. 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. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2012.

_____; NEIRA, M. G. O multiculturalismo e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 127-148. (Coleção A reflexão e a prática no ensino médio, v. 4).

TYLER, S. A. La etnografía posmoderna: de documento de lo oculto a documento oculto. In: GEERDZ, C.; CLIFFORD, J. (Orgs.). **El surgimiento de la antropología posmoderna**. Barcelona: Gedisa, 2008. p. 297-313.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 13ªed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.7-72.

WORTMANN, M. L. C. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 71-90.

ANEXO A – REGISTRO DOS EPISÓDIOS

EPISÓDIO 01 - 04/08/2015

Às vezes, alguns alunos vão ajudar a pegar os materiais para a aula e quando observam a sala da Educação Física, se surpreendem com o que temos: pipas, quimonos de judô, skates, patins, bolinhas de gude, bola de futebol americano, guarda-chuvas de frevo, raquetes de tênis e de badminton, saco de pancadas, luvas de boxe, fitas de ginástica rítmica etc. Nesse dia, o aluno Thiago, que era novo na escola, quando viu uma sacola cheia de pipas, falou: “tem até pipa aqui”. Diante dessa fala, o questionamos: ‘Você acha que não pode ter pipa na sala de Educação Física?’. Outro aluno, que nos acompanhava, disse ao Thiago: ‘Mano, não viaja. Claro que pode (deu um tapa na cabeça do Thiago). A gente já estudou pipa aqui na escola’.

EPISÓDIO 02 - 11/08/2015

Na aula de hoje, percebemos que alguns alunos ressignificaram o andar de skate e patins (andaram deitados, em duplas, com um skate em cada pé). Isso ocorreu após algumas aulas anteriores em que discutimos com a turma sobre as variadas possibilidades de se locomover com o skate e patins, que não havia jeito ‘certo’ de andar com esses brinquedos e que cada um poderia experimentar novas possibilidades.

EPISÓDIO 03 - 13/08/2015

Hoje, antes mesmo do início da aula, fomos rodeados por algumas meninas da turma e questionados porque os professores de Educação Física só escutam os meninos na hora da decisão dos temas de estudo (essa turma estava na situação de mapeamento para a escolha do novo tema de estudo). Após a aula, em um momento de hora aula ‘livre’, retomamos nossos registros (inclusive os registros do ano anterior) e ficamos surpresos pelo fato de, mesmo com o equilíbrio das práticas corporais no currículo, aquelas práticas corporais que os meninos têm mais acesso possuem um espaço maior no currículo escolar do que as práticas corporais que são mais vivenciadas por meninas.

EPISÓDIO 04 - 18/08/2015

Na aula de hoje, a turma foi convidada a acompanhar a leitura de um livro infantil chamado “Avós”, em um espaço fora da sala de aula. Acreditamos no momento que aquele livro contribuiria para a ampliação dos conhecimentos referentes à tematização dos idosos nas práticas corporais de skate e patins. Ao final, o aluno Fábio veio em nossa direção e disse: ‘Que estranho. Nunca vi um professor de Educação Física ler esse tipo de livro pra gente. É a primeira vez’.

EPISÓDIO 05 - 03/09/2015

Ao entrar em uma turma que não faz parte de nossa carga horária para dar aula, algumas meninas e meninos, comemoraram e sugeriram que passássemos ‘aula livre’. De uma

forma geral, em nossas turmas, as crianças e jovens perguntam o que terá naquela aula ou qual será o próximo tema que vão estudar.

EPISÓDIO 06 - 16/09/2015

Ao terminar o período das aulas hoje, a mãe do aluno Daniel foi à escola para conversar com a coordenadora pedagógica sobre uma possível matrícula dele em uma turma de recuperação paralela. Quando ele nos viu pelos corredores, nos apresentou para sua mãe como o seu professor de Educação Física. Ela, então, contou que ele queria que lhe comprasse um skate devido ao fato dele estar aprendendo sobre essa prática corporal nas aulas de Educação Física. Porém, desaprovando tal situação disse: ‘eu já disse pra ele que isso é coisa de maloqueiro’. Antes que falássemos algo, o Daniel argumentou para a sua mãe: ‘Isso não tem nada a ver mãe. Até os velhinhos andam de skate e eles não são maloqueiros’.

EPISÓDIO 07 - 23/10/2015

Hoje conversamos com o aluno Roberto sobre as aulas de Educação Física, porque ele não se interessa pelos momentos de vivências do voleibol. Em nosso diálogo, ele disse não gostar de praticar. Então perguntamos se ele havia aprendido algo nas aulas de voleibol e ele demonstrou os gestos da manchete e do saque e falou os nomes. Com isso, o questionamos sobre se era importante considerar quem não participava dos momentos de vivência e ele disse que é importante, porque mesmo sem ‘praticar’, ele aprendeu sobre o esporte.

EPISÓDIO 08 - 19/11/15

Hoje, os estudantes produziram um registro escrito sobre as tematizações que estudaram ao longo do ano a partir de algumas questões orientadoras. A tematização do skate e patins foi a mais lembrada no material produzido pelas crianças. Chamou nossa atenção a ampliação das ideias, significações e percepções pelos alunos sobre a população idosa. No início da tematização, alguns falaram que os velhinhos não conseguiriam praticar esses esportes radicais porque eram fracos e que se machucariam. Nos registros pudemos observar que, enquanto alguns estudantes permaneceram com a mesma ideia, outros argumentaram que alguns idosos poderiam praticar skate e patins e que essa população é vista de outra maneira em outras culturas.

EPISÓDIO 09 – 27/11/2015

Ao acompanhar o intervalo dos estudantes, notamos a separação de espaços entre as práticas corporais de futebol e vôlei. Enquanto as quadras pertenciam aos meninos que jogavam futebol (e algumas poucas meninas habilidosas no futebol), a área externa predominava o jogo de vôlei entre meninas e meninos. Questionamos um grupo de alunas que só observavam o recreio se elas já haviam presenciado a prática de outras modalidades nas quadras nesse horário, responderam que não. Continuamos indagando-as se achavam aquela situação normal e elas responderam afirmativamente, já que os espaços estavam divididos.

EPISÓDIO 10 - 02/03/2016

Em um momento da aula, o aluno Renato, quando questionado por nós sobre a diversificação das aulas e temas, disse: ‘quando mistura é melhor. Ano passado, fizemos ginástica praticamente o ano inteiro. Por isso que eu não fiz as aulas e ‘repeti’ de ano’. O professor perguntou na sequência: ‘Como assim misturar? Você acha que é a aula é misturar várias coisas?’ Ele respondeu: ‘Não. Tipo assim, cada bimestre, uma coisa. Começa com brincadeira, depois vai para esporte, depois luta e assim vai’.

EPISÓDIO 11 - 10/03/2016

O aluno Gustavo procurou o professor na troca de aulas para perguntar se nesse ano a turma iria estudar o tema brincadeiras em algum momento. Respondi que isso dependeria de como a turma caminhasse mensalmente e devolvi outra questão: “Por que você está me fazendo essa pergunta?”. Ele respondeu que já fazia um tempo que não estudávamos o tema brincadeiras desde a última vez.

EPISÓDIO 12 - 17/03/2016

Em um momento da aula na quadra, uma aluna explicou e demonstrou ao colega de turma o gesto de espiral da fita, dizendo: ‘é assim que se faz, você tem que mexer a mão bem forte e rápido’. Em outra situação, foi possível notar que alguns alunos atribuíram novos significados à ginástica rítmica ao criarem outros gestos (muitas vezes, misturando os gestos acessados nas pesquisas com alguns gestos característicos em algumas lutas e danças) e coreografias embalados pela música funk.

EPISÓDIO 13 - 23/03/2016

O aluno Karlos, no início de uma aula de substituição, perguntou se poderíamos, nessa aula, decidir sobre o próximo tema. Respondi questionando-o: ‘A ginástica rítmica não está interessante?’ Ele, então, falou que estava, mas que quando terminássemos aquele tema, teríamos que decidir sobre o próximo estudo.

EPISÓDIO 14 - 30/03/2016

A aluna Mariana levou um livro para a quadra na aula de hoje. Ao ser questionada sobre a situação, respondeu que não curte muito basquete, que já tentou jogar na escola que estudava e que não tinha se saído bem. Então, perguntamos se ela lia esse livro nas outras aulas e ela respondeu que sim.

EPISÓDIO 15 - 08/04/2016

Ao realizar o mapeamento com uma turma para escolha de um novo tema de estudo, o aluno José, que insistia em estudar alguma luta, disse que o professor de Educação Física do ano passado falava que para decidir os temas de estudo precisaria conhecer alguém praticante

ou ex-praticante da prática corporal, porque seria uma pessoa que ensinaria a turma. Então, o professor questionou o aluno o porquê disso e se essa ação (de convidar alguém para ensinar a turma sobre determinada prática corporal) era importante para as aulas. O José afirmou que era importante. De acordo com seu discurso: ‘Faz com que a gente aprenda mais sobre o tema’.

EPISÓDIO 16 - 26/04/2016

Hoje, durante o momento de entrada dos estudantes, duas alunas nos procuraram para questionar qual seria o próximo tema, já que a ginástica rítmica chegava aos seus momentos finais. Respondemos que isso dependeria de como a turma se posicionaria no momento do mapeamento específico. Elas disseram ter entendido, mas que não viam a hora de estudar o futebol.

EPISÓDIO 17 - 05/05/2016

A turma assistiu a um vídeo elaborado por um colega de sala, que entrevistou uma professora de ginástica rítmica. Após a atividade, provocamos a turma a pensar sobre o preconceito contra as mulheres na sociedade, pois a professora, na entrevista, abordou o assunto de maneira breve. Para alimentar o debate, realizamos a leitura de uma notícia sobre a diferença salarial entre homens e mulheres que ocupam o mesmo cargo e exercem a mesma função. Ao término, alguns meninos disseram que o salário das mulheres era baixo porque as mulheres/meninas não aguentam o ‘tranco’ do trabalho que um homem aguenta. Em aulas anteriores, onde iniciamos a discussão em torno desse assunto, a turma não demonstrou reação. Já dessa vez, no momento em que os meninos se posicionaram, a aluna Evelyn, ao se sentir incomodada com a situação se levantou da carteira e passou a rebater as falas dos meninos. Para fortalecer seus argumentos, citou a notícia que havíamos acabado de ler para a turma e que isso era preconceito sim e que as mulheres precisam provar que não são ‘fracas’ e que os direitos de todas as pessoas devem ser iguais, independente se for homem ou mulher.

EPISÓDIO 18 - 18/05/2016

Durante o mapeamento dos conhecimentos da turma, um grupo de meninos, os mais habilidosos no futebol, sugeriu que apenas jogássemos o esporte. Imediatamente, um aluno, representando seu grupo, reagiu: “tem tanta coisa pra gente estudar, porque os mesmos só pedem futebol? Não será futebol agora”.

EPISÓDIO 19 - 07/06/2016

Em uma das aulas desse dia, houve um momento em que as chapas para eleição do grêmio estudantil foram apresentar suas propostas às turmas. Todas as chapas, sem exceção, apresentam a proposta de realizar campeonatos interclasse. Os diretores esportivos de cada chapa, quando falam sobre isso, comentam sobre campeonatos de futebol e voleibol e evitam falar sobre outras práticas corporais. Esse discurso é o ‘carro-chefe’ das campanhas. Despertou a atenção para o fato das turmas acessarem o currículo cultural da Educação Física

nas aulas e mesmo assim, esse discurso em torno do esporte prevalecer. O discurso esportivo ainda é muito forte no ambiente escolar.

EPISÓDIO 20 - 15/06/2016

Na aula de hoje, antes mesmo de iniciarmos o mapeamento do tema, o aluno Luciano disse: ‘Professor, porque não tematizamos só o rouba-bandeira?’ Solicitamos que explicasse melhor isso: ‘Talvez seja (o tema) brincadeiras de corrida né? Ao invés disso, vamos focar só no rouba-bandeira, tipo, como foi criada, como era no início, outras formas de jogar o rouba bandeira, essas coisas’.

EPISÓDIO 21 - 21/06/2016

Ao final da aula de jiu-jitsu, uma aluna praticante da luta nos procurou para avisar que havia gestos da luta que a turma ainda não havia estudado. Então, a convidamos para explicar e demonstrar para a turma na próxima aula. Ela prontamente aceitou o convite.

EPISÓDIO 22 - 23/06/2016

Na aula de hoje, propusemos uma atividade de produção textual com algumas questões orientadoras sobre futsal e futebol. A aluna Estela escreveu que o futebol é mais reconhecido que o futsal em nosso país porque ‘desde pequenos somos induzidos a gostar do esporte por muitos fatores: temos que ter um time para torcer, na televisão só passa futebol, nossos amigos só falam de jogos de futebol etc’. Então num diálogo com a aluna, a questionamos sobre os motivos que a levaram a pensar isso e ela disse que, no estudo do ano anterior (musculação), discutiram acerca da produção discursiva da construção do corpo ideal. De certa forma, ela afirmou que essas discussões serviram e a ajudaram para que fizesse essas leituras. Além disso, a Estela disse que em tempos anteriores ela não pensava o que pensa hoje.

EPISÓDIO 23 - 28/06/2016

Durante a vivência da luta de jiu-jitsu, dois alunos que acompanhavam a luta de outros dois colegas começaram a orientá-los sobre as técnicas que poderiam realizar ou as estratégias que poderiam adotar para que um imobilizasse o outro. Foi interessante perceber que esses alunos não foram observados em momentos de vivência e que conheciam pouco sobre a luta no início das aulas. Porém, estavam atentos às nossas explicações, às discussões com os colegas e realizaram as atividades de ensino propostas.

EPISÓDIO 24 - 29/06/2016

Hoje, nos deparamos com um acontecimento interessante: a turma havia combinado, aulas atrás, que haveria momentos de vivência do futsal com meninos e meninas juntos, como também, momentos de vivência do jogo separados. A atividade consistiu em comparar as duas experiências. Em um debate que visou decidir o tempo da vivência do jogo de futsal para cada

grupo, alguns meninos da turma sugeriram que o tempo das meninas fosse menor. Imediatamente, algumas meninas reagiram energicamente discordando de tal possibilidade.

EPISÓDIO 25 - 28/07/2016

Diante de nossa indecisão para a escolha do novo tema de estudo, acreditamos que seria interessante ouvir alguns alunos sobre o que pensavam de algumas práticas corporais. No momento do debate, enquanto alguns alunos falavam coisas do tipo: ‘essa prática corporal é legal’ e ‘essa prática corporal eu sei jogar’, o aluno Vinicius, por estar defendendo o estudo do futebol americano, argumentou que esse esporte não é violento (alguns alertaram que todos iriam sair machucados se fosse o futebol americano). Para reforçar seu argumento, ele, então, relembrou o trabalho com o parkour no ano passado, em que estudamos o preconceito que é construído sobre os praticantes dessa modalidade. Ao falar isso, disse que deveríamos estudar porque as pessoas acham que o futebol americano é violento, além de estudar também as ‘táticas, regras do jogo, nomes dos movimentos’ e que assistiríamos a vídeos também para aprender sobre esse esporte.

EPISÓDIO 26 - 12/08/2016

Em uma atividade de corrida de revezamento de atletismo, a turma nos sugeriu a realização de uma competição entre pequenos grupos. Ao final da aula, questionamos a turma sobre os motivos que levam eles a só pensarem em vivências competitivas. Quando alguns começaram a argumentar coisas do tipo: ‘porque é melhor assim’, ‘é pra ver quem é o melhor’ etc, o Maurício disse: ‘lá vem o professor querer ler texto pra gente na sala’, desaprovando tal situação didática.

EPISÓDIO 27 - 18/08/2016

Ao combinar junto à turma o tema futebol como possibilidade de estudo, algumas alunas se incomodaram pelo fato de ser uma prática corporal que não está tão presente no cotidiano delas. Esse incômodo fez com que a Raiane defendesse a tematização do futebol, porque, de acordo com ela, as meninas ‘são fortes e capazes de jogar iguais os meninos jogam’. Além disso, ela reclamou do fato de algumas meninas pensarem que toda menina é sensível e fraca e que por isso, não jogam futebol. Aproveitando o momento, perguntamos para ela onde tinha ouvido aquilo e os motivos que levaram-na a falar sobre isso naquele instante. A aluna, então, disse que isso ela havia estudado um pouco nas aulas de ginástica rítmica (que aconteceram no início do ano) e complementou sua fala afirmando que enquanto as meninas brincam de casinha e boneca, os meninos brincam de futebol e lutinha e isso fazia com que as meninas pensassem que eram fracas (isso foi problematizado com a turma na tematização citada). Ao insistir nas perguntas pra ela, a fim de continuar o diálogo, a aluna, visando que compreendêssemos a sua explicação, pegou o livro didático de “ciências humanas e natureza”, procurou o tema movimentos sociais e nos mostrou uma imagem de indígenas em frente ao congresso nacional. Com o apoio da imagem, ela disse que a professora da turma havia ‘passado essa lição’ recentemente, e que ela conseguiu relacionar isso às aulas de ginástica rítmica que falaram da mulher. No final, chegou a dizer que as mulheres eram como se fossem os indígenas da imagem e os homens, que estavam dentro do congresso nacional, que impediam a manifestação delas.

EPISÓDIO 28 - 01/09/2016

Em um momento da aula, a aluna Ivete nos procurou para sugerir que numa das aulas de handebol, a turma estudasse algo a respeito de pessoas com deficiência. Então, perguntamos o porquê disso e ela afirmou que seria importante conhecer sobre as pessoas com deficiência e também por causa do aluno Maicon, companheiro de turma que é usuário de cadeira de rodas e com deficiência intelectual.

EPISÓDIO 29 - 16/09/2016

Em uma discussão com a turma sobre o que o grupo chamou de ‘lado bom’ e ‘lado ruim’ do esporte, mais especificamente do handebol, um aluno recém chegado à escola nesse semestre, nos sugeriu que a turma treinasse o jogo de handebol para disputar com outras escolas, do mesmo jeito que ocorria em sua ex-escola. Diante de sua fala, o aluno Giovane respondeu: ‘Não dá pra fazer assim porque aula é uma coisa, treino é outra, né professor?’ (Acenamos afirmativamente com a cabeça). E ele continuou: ‘A aula é para todos participarem’.

ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 01

P – Como foi pra você a experiência de praticar o parkour na escola?

Manoel – Pra mim foi maravilhoso, porque nos anos anteriores desse, eu ficava pensando: Nossa professor, quero falar com o professor pra gente fazer parkour. Aí, eu só ‘tava’ pensando nisso só.

P – E o que você aprendeu nas aulas de parkour?

Manoel – Aprendemos coisas relacionadas à ginástica, né, tipo, é, vamos dizer manobras, vamos considerar assim.

P – Pra você, qual foi o tema central da aula? Qual foi o assunto que a gente mais conversou nas aulas?

Manoel – Eu vou dizer as pesquisas, porque de vez em quando, tinha vez que a gente não descia porque o principal de tudo era a gente aprender coisas, não era só a gente ir até a quadra, o parque, pra fazer essas coisas aí.

P – Como foi a participação de vocês nas aulas? O que você fez nas aulas? O que você conseguiu aprender?

Manoel – É, bastante coisa a gente aprendeu. Isso era o principal né. Mas foi bastante coisa sim. Não foi só manobras.

P – E aquele dia que teve aula com o vídeo-game? Com o vídeo-game não, com o computador?

Manoel – Eu nunca pensei que uma vez na vida, eu poderia jogar na sala de informática os jogos né...

P – Por que Manoel?

Manoel – Porque eu achava que era proibido né. Por exemplo, até os professores da sala de informática falam: não, não pode mexer no facebook, não pode fazer jogos, não pode fazer nada disso. A não ser que eles autorizem. Então, eu gostei.

P – E aquele joguinho, de certa forma, você conseguiu aprender mais coisas sobre o parkour?

Manoel – Sim, aprendi, é... falou que... tem vez que as pessoas falam que só bandidos, né, que fazem parkour. Aí, foi uma das... Aí, eu aprendi que não é só bandido que faz isso. Que eu já sabia né, na verdade.

P – Mas isso foi importante pra turma aprender que não é assim que funciona?

Manoel – Sim.

P – Vamos supor uma situação: vocês estão num parque, com amigos, amigas, e um cara começa a fazer parkour. E aí o seu amigo chega e fala assim: Nossa, acho que ele é bandido, porque olha como ele pula. Como você reagiria? O que vocêalaria pra essa pessoa?

Manoel – Eu vou dizer que... vamos dizer assim, eu ensinaria, por exemplo, falando que, na verdade, não é só bandido que faz esse tipo de coisa. Outras pessoas também. Não é proibido.

[...]

P – Vocês querem falar mais alguma coisa das aulas de parkour?

Manoel – Por enquanto não, professor

ENTREVISTA 02

P – Como foi a experiência pra vocês de jogar, jogar o futebol não, de estudar o futebol nas aulas de Educação Física?

Paulo – Foi muito boa, porque a gente sempre pedia pros professores e os professores falavam assim que só menino gostava. A gente acabou que, várias meninas, também, queriam jogar.

P – E pra você, Livia?

Livia – É, eu achei interessante porque, desde o 2º ano que a minha turma, que eu não sou mais dessa turma, a outra turma já havia pedido bastante tempo e os professores de educação física falavam assim que ninguém gostava, que não era muito bom pra fazer.

P – Porque que vocês acham que professor de Educação Física nega muito o futebol? Eu também nego. Porque que vocês acham isso?

Paulo – Porque tem gente que só acha, só, assim, de trinta alunos, só cinco, dez pessoas gostam. Eu, pra mim, na minha visão, tem professor que acha isso.

Livia – É que a maioria das pessoas acha que... é só meninos que jogam futebol, que só é aqueles, tipo, maloqueiro que joga. Mas aí ninguém quer jogar. Nem as meninas.

P – Qual foi o tema central, o ponto central das aulas de futebol?

Livia – Foi, que eu lembro, que você falou, que foi o salário dos jogadores né.. Que tem alguns que não ganham que nem a gente pensa que eles ganham muito e que a maioria ganha mil reais.

P – E aí Paulo, você concorda?

Paulo – Concordo. Tem também as pesquisas lá, que os negros não podiam jogar. Tinha que passar pó de arroz no rosto.

P – E de menina? Vocês acham que a gente conversou?

Paulo – A gente conversou, porque tem a seleção feminina. Só não mostra o campeonato feminino, mas tem.

P – E como foi a participação de vocês nas aulas? O que vocês fizeram nas aulas?

Paulo – Eu fiz de tudo. Tudo que o professor pediu. Porque teve gente que só participou quando queria jogar bola. Só quando a gente queria descer. Eu participei, pra mim, eu participei de todos os momentos: na pesquisa, na conversa.

P – E pra ver vídeo?

Paulo – Também

P – E você, Livia?

Livia – Eu participei de tudo. Eu fiz as pesquisas, vi os vídeos.

P – Vocês falaram do assunto dos salários dos jogadores. O que vocês acham que isso contribui pra vida de vocês fora da escola? Vocês acham que contribui de alguma forma?

Paulo – Acho que sim... Tem gente que pensa que sair daqui e jogar em qualquer time de série D, série C, vai ganhar o mesmo preço, vai ganhar o mesmo salário que a pessoa que joga na série A, num time grande: Corinthians, São Paulo, Santos ou Palmeiras. Ou na Europa, que vai ganhar um milhão, dois milhões... Tem gente que pensa.

P – Supondo: se vocês estivessem na casa de vocês, assistindo futebol com seu pai, sua mãe, seus colegas e aí alguém falasse assim: nossa, mas eu queria ser jogador de futebol, porque todos os jogadores de futebol ganham bem. Como vocês reagiriam? O que vocês fariam? Ou não fariam nada?

Livia – Eu falaria que nem todos os jogadores ganham que nem o Messi, que nem o Cristiano Ronaldo, porque eles são mais famosos. Tem jogadores que não são reconhecidos pela mídia, outras coisas também, eles não ganham muito bem.

Paulo – Tem gente que só olha pro futebol e pensa que o futebol tem só duas pessoas né, que é Cristiano Ronaldo e o Messi. Tem gente que fala assim, tem gente que fala... Tem gente que joga na série B, série C e não tem reconhecimento. Tem televisão que até mostra jogos pra ter o reconhecimento.

[...]

P – Vocês acham que a aula é um momento importante pra aprender que a mulher também tem seu espaço no futebol? Vocês acham que é importante nas aulas de Educação Física discutir esse assunto?

Paulo – Eu acho.

P – Última questão sobre a decisão dos temas. Vocês acham importante esse diálogo que o professor estabelece com vocês?

Livia – Eu acho importante, porque, tipo, se você escolhe um tema que, umas pessoas gostam e outras não gostam, e tem umas também que não concordam com aquele tema, é bom discutir com a sala porque aí a sala entra em acordo com um tema só.

P - Vocês querem falar mais alguma coisa?

Ambos – Não, nada...

ENTREVISTA 03

P – Falem um pouco sobre as aulas de sertanejo.

Denise – Ah, eu aprendi bastante coisa, porque eu nunca dancei sertanejo e eu não gostava, tipo assim, gosto das músicas, mas eu nunca dancei, e, tipo assim, depois que o professor começou a colocar esse negócio de dança e tudo, aí eu comecei a aprender bastante coisa, músicas que eu também não conhecia, passos.

Beatriz – Eu achei que foi legal, porque a gente aprendeu a dançar com os vídeos que o professor passou. Foi legal.

P – Pra vocês, qual foi o tema central das aulas de sertanejo?

Ambas – Não lembro professor.

P – Para que serviu, na vida de vocês, estudar o sertanejo?

Beatriz – Foi legal, porque a gente pôde diferenciar assim.

Denise – Diferenciar, a gente quer dizer, tipo, não só parkour, essas coisas. É diferente.

P – Eu percebi que nas aulas de futebol, vocês não se interessaram. Vocês acham importante que o professor estude a dança com a turma, no sentido de fazer com que os meninos observem que as meninas se interessem também?

Denise – Sim, porque eu acho que sertanejo é tanto para menina quanto para menino e o futebol também. Para menino, eu acho que o sertanejo...

Beatriz – Eu acho porque, tipo assim, quando o professor passou futebol, algumas meninas não se interessaram, não botaram fé e aí, tipo assim, se o professor fizesse alguma coisa que ele não, que tipo assim, eles gostassem e a gente não, assim, tipo, ia ficar estranho!

Denise – É porque, que nem eu falei, acho que sertanejo é tanto para menina quanto para menino. Que nem, o professor passou uns vídeos e tinha homem dançando com mulher. E também tinha aqueles lá de homem dançando com homem e mulher dançando com mulher, porque sertanejo é sertanejo.

P – Imaginem uma situação: vocês estão em algum local com uma pessoa conhecida e essa pessoa fala que sertanejo é tudo igual e só fala besteira. Como vocês reagiriam?

Denise – Eu, no caso, falaria para a minha mãe, porque ela é evangélica e ela não gosta desse tipo de música. Meu pai já gosta. Eu falaria para a minha mãe que, tipo assim, isso não tem nada a ver, entendeu? Porque eu acho que tem gente que gosta e tem gente que não gosta.

P – Ok. Vocês gostariam de falar mais alguma coisa?

Denise – Eu gostei das aulas de sertanejo.

Beatriz – Foi bem legal. Aprendemos a dançar, com os vídeos.

Denise – É, porque, desde o começo do ano, eu nunca fiz aula nenhuma, porque sempre, no primeiro momento, o tema foi futebol e o outro foi parkour. Parkour eu fiz até um pouquinho porque eu gostei, mas futebol eu não fiz. E sertanejo, foi, entre todos desse ano, foi o que eu mais fiz, o que mais me inspirei.

Beatriz – É, eu também.

ENTREVISTA 04

P – Por favor, alguém comece a falar sobre o que a gente aprendeu nas aulas de lutas.

Estela – A gente aprendeu os golpes, é, chutes, tudo que envolve os golpes e a gente até “bateu uma luvinha”, a gente lutou, essas coisas.

Marcelo – Usamos saco de pancada, assim, que o professor trouxe, pra gente realizar a atividade.

P – E qual luta que foi?

Marcelo – Muay thai.

P – Só o muay thai?

Helena – Não. Foi o boxe e o jiu-jitsu.

P – E como foi a experiência de estudar luta nas aulas?

Estela – Foi muito boa, até porque tava precisando dar uma animadinha.

Helena – Porque, tipo, fica só em esporte, esporte, esporte, enjoa.

Marcelo – Tipo, esporte com bola, essas coisas.

Estela – Tipo, futebol. Eu não gosto muito de futebol. Você fica correndo atrás de uma bola por nada.

P – Então, você acha importante não ficar só no esporte?

Estela – É, porque o esporte não é tudo na vida.

Marcelo – Tem que variar.

P – Nas aulas de luta, vocês lembram qual foi o assunto central que a gente tratou?

Estela – Os golpes.

Marcelo – Eu ia falar isso mesmo: os golpes.

P – E na organização das aulas. Vocês percebem que eu sempre, por exemplo, tento priorizar bastante o diálogo com vocês. Tento trazer vídeos. Tento ler texto etc. O que vocês acham disso?

Helena – Acho muito legal, porque, sei lá, muitos professores só passam textos e atividades na sala ou então só vem pra quadra. Mas não, você explica como é o jeito certo. Você ensina pra gente muitas vezes. Eu acho legal.

Marcelo – Outra maneira também legal é os vídeos que você passa, Os vídeos a gente pode ver mais do que a gente está aprendendo, ampliar mais. Por exemplo, do que a gente está aprendendo agora sobre o corpo. Você mostrou uns vídeos de uns caras ‘bombadão’, e tipo, os exercícios não é pra gente ficar assim. Você já explicou. Mas a gente pode aprender porque eles ficam assim, qual é a alimentação deles, se a gente pode seguir essa alimentação.

Estela – O mais divertido foi ver aquelas mulheres todas ‘bombadonas’. Tipo assim, foi a primeira vez que eu vi uma mulher daquele jeito.

P – A primeira vez que você viu foi na aula?

Estela – Foi na aula.

P – E o que você achou?

Estela – Nossa, eu fiquei tipo assim, porque parecia mesmo um homem com peruca (risos). Aí você fica olhando aquilo, você imagina como elas devem fazer. E quando elas ficam grávidas? Mano, deve ser muito corrido pra elas.

Helena – E o engraçado foi que todo mundo quis dar a sua opinião e ficou uma muvuca, mas no final todo mundo tava certo. A gente expressa mais.

P – E vocês acham que isso é uma abertura interessante deixar expressar a opinião? Trazer um vídeo desse justamente pra provocar o debate?

Estela – É muito melhor do que ficar só passando texto, passando texto, explicando matéria, é, indo pra quadra, fazendo isso, fazendo aquilo. Passando vídeos, explicando, conversando, escutando a opinião dos outros, a gente pode ampliar mais os nossos conhecimentos, saber mais das coisas.

Marcelo – E até ter uma aula diferenciada.

P – Uma última pergunta. Vamos supor o seguinte: Vocês estão em um ambiente com alguns colegas ou familiares, e aí passa uma luta de jiu-jitsu na televisão. Aí alguém chega e fala assim: o jiu-jitsu é igualzinho o boxe. Não se diferencia em nada. Vocês reagiriam de alguma forma. Vocês fariam alguma coisa? Ou não?

Estela – Como a gente estudou, a gente explicaria como é, tipo ah, não é assim. No boxe faz isso, no jiu-jitsu faz isso, essas coisas.

ENTREVISTA 05

P – Falem um pouco das aulas de sertanejo.

Patrícia – Ah, tipo, eu gostei, mas não tanto, porque, tipo assim, eu não gosto de dançar, eu não gosto tanto de sertanejo, mas foi legal.

Tatiane – Eu gosto de sertanejo. É um ritmo que eu ouço bastante. E eu achei que as aulas, as primeiras, principalmente as primeiras aulas, que foi quando a gente dançou, conheceu vários tipos de música, isso foi o que eu mais gostei.

P – E o que vocês aprenderam nas aulas de sertanejo?

Patrícia – Eu aprendi os passos da música, eu aprendi os tipos de sertanejo. Sertanejo eu achava que era uma coisa só (risos). Tem sertanejo universitário.

Tatiane – Eu aprendi as diferenças do sertanejo também o romântico, o universitário e o raiz. E aprendemos também os instrumentos, alguns passos também, conhecemos músicas novas e várias outras coisas.

P – E como foi a participação de vocês nas aulas? O que vocês fizeram?

Patrícia – Foi, a gente interagiu bastante. A gente dançou, a gente pesquisou, a gente ouviu as músicas, a gente viu os vídeos das pessoas dançando. Aí...

Tatiane – Eu trouxe uma pesquisa, no celular até. Teve gente que trouxe mais pesquisas e nós lemos.

P – Pra vocês, qual foi o assunto principal das aulas de sertanejo?

Patrícia – Das danças e das músicas.

Tatiane – Dos tipos de sertanejo.

P – Falem um pouco mais sobre isso.

Tatiane – Tipo assim, se você ouvir qualquer tipo, vai, vou colocar o Jorge e Matheus. Jorge e Matheus cantam praticamente um pouco de tudo. O único sertanejo que ele não canta agora é o universitário, que fala mais de dinheiro, de bebida, de coisas assim. Eles cantam o romântico, e cantam meio que também o de raiz, porque as letras deles, se você for perceber, é uma letra toda apaixonada, toda cheia de ‘mimimi’. Aí se você for ver o Henrique e Juliano

já fala diferente. Se você for ver Chitãozinho e Chororó já é completamente diferente. Foi isso que mais chamou minha atenção.

Patrícia – Eu achei as diferenças das músicas também. Que, é, tipo assim, você, o sertanejo romântico é bem diferente do sertanejo raiz e sertanejo universitário, porque ele vai falar de amor. Os outros vão falar de dinheiro, de roça, essas coisas. Eu aprendi isso.

P – Vamos supor uma situação: vocês estão num local com seus amigos, e em determinado momento toca uma música sertaneja e essa pessoa que está com você fala que não gosta de sertanejo porque as músicas são todas iguais. Como vocês reagiriam?

Patrícia– Eu achava mesmo que era tudo igual. Nem achava que tinha sertanejo raiz, eu nem sabia que existia. Só achava que tinha um sertanejo e pronto, o sertanejo de amor. Sertanejo era tudo igual pra mim.

P – E se a pessoa falasse isso pra você, o que você falaria pra ela?

Patrícia – Não. Eu falaria que era diferente. Só que também eu não sou boa de explicar as coisas, aí eu fico quieta.

Tatiane – Ah, eu acho que eu falaria que, se ela observar a letra, porque assim, eu tenho mania de observar mais a letra do que a música em si, e eu ia falar se ela observasse a letra, ela ia ver que é diferente, porque bebida, balada, festa, dinheiro não tem nada a ver com amor, geralmente né? Aí se ela fosse perceber, ela ia ver essa diferença.

P – Vocês acham importante quando o professor traz vídeos, textos, faz discussões, vai pra quadra etc. Vocês acham importante ter essa diversificação?

Patrícia – Eu acho, porque a gente precisa saber um pouco do lado científico, como eu posso dizer, porque não é só dançar, cantar, você tem que pesquisar também, pra gente aprofundar mais no assunto né?

Tatiane – Eu acho que isso é muito importante, porque se a gente ficasse só dançando, tipo, só dança e quadra, dança e quadra, acho que ninguém entenderia. Porque, mesmo assim, quando a gente vai pra quadra, antes da gente ir, o professor faz toda uma explicação por trás disso, pra gente conseguir fazer tudo. Aí a gente consegue assistir os vídeos, o que faz a gente nos inspirar neles, tentar fazer meio que igual e isso, eu acho, é o que vai, faz com que a gente aprenda melhor.

Patrícia – E também, se o professor não tivesse passado esse texto, eu nunca ia saber as diferenças do sertanejo. Sempre ia achar que era a mesma coisa tudo.

P – Querem falar mais alguma coisa?

Ambas – Não.

ENTREVISTA 06

P – O que você aprendeu sobre as aulas de handebol?

Isadora – Eu aprendi sobre as táticas do handebol, sobre as regras, sobre os ataques, os lances, sobre os passes, que também são bastante, e também sobre a agilidade que você tem que ter bastante.

P – Você achou importante ver vídeos, ler textos nas aulas de handebol?

Isadora – Achei muito importante, porque teve até um vídeo que mostrou sobre um ataque que você pula dentro da área e isso a gente não sabia. A gente aprendeu conforme a gente foi vendo os vídeos pra usar no jogo, porque querendo ou não, é uma luta contra o outro ali (risos).

P – E o que você achou das aulas?

Isadora – Achei legal também porque o professor deu espaço pra gente falar, porque na maioria das aulas, igual na escola que eu estava anteriormente, era só prova o tempo todo. O professor descia uma vez por mês e depois era prova, prova, prova e aqui não. Aqui a gente tem tempo pra falar, dar ideias. Achei isso bem bacana.

P – Você acha isso um ponto importante nas aulas de Educação Física?

Isadora – Sim, porque é aí que você dá mais atenção pro assunto. Porque, tipo, você fica lá sentado na sala e fica ‘ah, e agora?’. Só ouvindo o professor falar o tempo todo. É legal porque você tem a sua hora de falar, dar sua opinião.

P – E como foi a experiência de estudar o handebol de novo? Porque você já tinha estudado o handebol na outra escola.

Isadora – Eu achei bacana, porque assim, lá era só, você descia e jogava. Portanto, tinha campeonatos, mas eram coisas idiotas. Aqui não. Aqui a gente se aprofundou no assunto, foi saber sobre regras, essas coisas. Achei bem bacana.

P – Pra você, qual foi o ponto central da discussão do handebol?

Isadora – A influência da América no Brasil. Lembro até hoje daquele mapa. Lembro do Tarcísio mostrando os Estados Unidos, a América, falando sobre a influência deles no Brasil, que a gente desde pequeno aprendeu que o inglês é da hora, que todo mundo quer ir pra lá porque lá todo mundo é rico e não é nada disso. As músicas que a gente ouviu aqui, é tudo de lá.

P – Vamos supor o seguinte: você está com uma amiga e de repente cai nesse assunto de handebol. Aí essa pessoa fala assim ‘o handebol brasileiro é ruim pra caramba. O da Europa é bem melhor’. Como você reagiria? O que você falaria?

Isadora – Eu diria que não, que ela está enganada. Porque aí é que entra a influência. Porque a gente desde pequeno acreditou que a América sempre foi melhor que a gente. Sempre teve essa influência que ‘ah, as músicas em inglês são mais legais e tal’, sendo que é uma merda, você vai ver a tradução é uma merda. Então, você sempre acreditou que a América é melhor. Aí eu iria falar o quê? Que eles estão enganados. Que aqui a gente tem jogadores bons, ia dar

o exemplo da mulher que joga handebol e ia dizer que pra eles ganharem fama, eles iriam pra América mesmo. É o único jeito.

ENTREVISTA 07

P – Como era a aula de Educação Física de vocês na escola anterior? O que vocês lembram que aprenderam lá?

Gabriella – Eu vim de escola estadual, então eu sei que escola do Estado é muito simples. O professor, às vezes, deixava mais aula livre do que aula mesmo com os alunos, por exemplo, futebol, só os meninos jogavam e as meninas só jogavam vôlei ou pulavam corda, ou ficavam rodando mesmo na quadra, porque a gente não tinha muito uma atividade pra fazer. Mas ano passado, tinha um professor novo nosso que passava mais atividade na apostila do que na quadra, o que era bem chato.

P – Você lembra de alguma coisa que você aprendeu?

Gabriella – Eu lembro que ele passou na apostila foi sobre ginástica, ginástica artística. Foi legal até a matéria, só que foi um tempo que teve muita, muita prova.

Greta – Eu vim de escola da prefeitura mesmo e quando a professora entrava na sala, muitas vezes ela levava a gente pra quadra e dava corda, a gente jogava pingue pongue ou jogava futebol e quando a minha sala aprontava, ela deixava a gente na sala e passava quatro lousas de lição.

Gabriella – Igual meu professor. Quando a gente desobedecia ele, a gente ficava uma semana sem ir pra quadra.

Eloá – Eu vim de escola do Estado e, tipo, mais a minha, as matérias do meu professor de Educação Física, ele passava futebol pros meninos e as meninas pulavam corda. Só. Mais nada. E podia ficar andando assim, mexendo no celular. Era mais uma aula livre. E, tipo, as meninas queriam jogar e ele não deixava. Ele falava que, sei lá, ele tinha medo de alguma menina se machucar. Aí ele não deixava e a gente só ficava pulando corda.

P – Vocês gostavam quando tinha aula livre?

Gabriella – Sinceramente, eu acho que não. Porque a gente não fazia nada, a gente não aprendia nada e por mais que fosse que a gente não fizesse nada na aula, era como fosse uma aula vaga pra gente. Eu acho ainda melhor fazer Educação Física na quadra como atividade pra gente estudar, fazer trabalho do que ficar na quadra sem fazer nada, parado.

Greta – Bom, na escola, quando não tinha, quando a professora passava aula livre, que era bem raro, porque ou a gente escolhia jogar queima, ou a gente ficava sem fazer nada, eu preferia ficar sem fazer nada. Porque muitas vezes, era muito repetitivo as coisas. Aí você acaba cansando, enjoando do que fazer. Às vezes, chegava a ficar rodando pela escola porque eu não tinha mais vontade de jogar vôlei e nem de jogar queimada.

P – Rapidamente, o que vocês estão achando das aulas de Educação Física esse ano? Como está sendo essa experiência?

Gabriella – Eu achei que, de todas as aulas, o tênis de mesa foi o que mais está interessando.

Greta – Bom, eu também acho. E assim, eu sempre me interesse por tênis de mesa, só que, por mais que a professora passasse na outra escola, ela nunca chegou a aprofundar o assunto, a passar as coisas. Handebol eu nunca tinha jogado. Então, pra mim está sendo uma experiência legal, porque eu só repetia os assuntos, as mesmas coisas, as mesmas coisas. Quando eu vim pra cá, eu senti que eu aprendi uma coisa diferente, handebol, futebol, coisas que eu não sabia eu comecei a aprender. Então, eu achei que deu uma grande melhorada.

P – Eloá, se as suas aulas de Educação Física tivessem sido mais atentas ao problema das meninas jogarem juntas com os meninos, você acha que hoje você faria mais as aulas?

Eloá – Com certeza eu faria. Eu gostava muito de futebol, de esporte, mas de tanto falarem pra mim que o esporte é mais pra menino, esse tipo de coisa, aí eu, tipo, não quis mais. E não foi só na escola que eu ouvi isso. Tipo, primos, pessoal da família, até meu pai achava isso, porque eu fazia luta e futebol e ele falava: não, você tem que fazer, sei lá, balé e ginástica artística, esses negócios.

Gabriella – É porque tem homem que acha que mulher é mais delicada, mas nem toda mulher é delicada.

P – Falando sobre a delicadeza da mulher, vocês acham que seria importante, nas aulas de Educação Física, estudar a situação feminina de alguma prática corporal. Vocês acham que isso faz parte da aula de Educação Física? Vocês acham que isso é relevante?

Gabriella – Sim. Porque, assim, pra mim eu acho que os meninos se interessam muito pela Educação Física e quando a menina participa, falam: ah, essa menina é maria homem e não sei o quê. É a mesma coisa quando a Laís participa das aulas de Educação Física e tem gente que fala: ah, que não sei o quê, ela é maria macho.

Greta – Acho que tudo acontece também dentro da escola. Então, acho que, numa aula, a gente consegue aprender, como a gente consegue aprender matéria, vamos supor, de matemática, a gente pode aprender também sobre o preconceito. Falar também que, por mais que a menina dance, ela tem direito de jogar futebol, de fazer UFC, de fazer judô.

Gabriella – É a mesma coisa como eu falei. Quando a gente é pequeno, a gente aprende a separar que o azul é de menino, rosa de menina. Boneca é pra menina e carrinho é pra menino. E isso foi separando muito. Até hoje ainda tem essa coisa: ah, futebol é só pra meninos e vôlei é só pra meninas. Quem joga vôlei é gay. E eu acho que isso é o errado, porque desde o começo, na escola, porque as meninas tem que ter o banheiro cor de rosa e os meninos de azul?

Greta – Eu tenho uma coisa que mexe muito comigo: como menino, tem homem que joga vôlei e ninguém fala nada. Por que menina, quando uma menina joga futebol, eles falam, eles criticam.

Eloá – Eles barram. Eles barram você: ‘você não vai jogar’.

Greta – Eu não entendo isso. Por que se homem pode jogar vôlei e falam que vôlei é de menino, por que a menina não pode jogar futebol, que falam que é de menino?

P – Vocês acham importante quando o professor traz vídeos para a aula, dialoga com os alunos?

Gabriella – Eu acho que sim, porque, por exemplo, quando você trouxe o vídeo, mostrou como segurar a raquete, tal, a gente aprende novas maneiras de como fazer na Educação Física. A gente não fica só na mesma coisa. Eu achei legal quando você trouxe o vídeo porque fui aprendendo outras maneiras de jogar e aprendendo também as jogadas. Eu acho que foi legal. Diferente.

Greta – Eu achei importante também, porque muitos só sabem jogar do jeito, tipo, simples, que segura a raquete de um jeito só, ou que não sabe fazer manobras. Então, quanto mais vídeos a gente assiste, mais a gente consegue entender que não existe só uma maneira, que não existe só aqui no Brasil, que existem várias outras formas da gente fazer manobras.

ENTREVISTA 08

P – De uma forma geral, este ano, o que vocês acharam das aulas de Educação Física e dos temas que a gente estudou?

Érica – Achei bom, porque nas outras, nos outros anos que eu tive, nenhum ano teve, por exemplo, lutas e pingue pongue de mesa, sabe? Foi diferente. Eu acho importante que tenha sempre alguma coisa diferenciada.

Isandra – Eu achei legal, porque além da gente praticar as aulas, a gente estudou elas, pra gente poder fazer mais a fundo.

P – Estudar? O que seria estudar?

Isandra – Pesquisar as regras, os jogadores. A gente viu vídeos sobre como praticar.

Bruna – Então, eu achei bem bacana, porque a gente saiu do padrão. Porque o padrão geralmente é futebol, basquete, essas coisas. E foi bem bacana, porque fizemos coisas a mais.

P – Na escola que você estudou ano passado, você só estudava basquete, futebol, handebol?

Bruna – Era assim: cada bimestre era um. Um bimestre era futebol, outro basquete, vôlei entre outros. Só que todo ano era a mesma coisa. Só ia evoluindo os níveis.

P – Musculação você nunca tinha feito na escola?

Bruna – Não.

P – E você achou interessante?

Bruna – Tipo assim, é diferente.

P – Para todas: vocês lembram qual foi o assunto principal dos temas?

Graziela – Eu não sei se estou confundindo com o ano passado. Mas teve o, daqueles gays, não era?

P – Isso foi do vôlei. Você achou importante discutir isso nas aulas?

Graziela – Eu acho que é importante, porque as pessoas tem muito preconceito ainda. E eu acho legal eles estarem juntos jogando, porque eles podem mostrar pra todo mundo que eles são pessoas normais. Eles são homens que gostam de outros homens. Só isso.

P – E vocês acham que isso faz parte das aulas de educação física? Discutir sobre esse assunto?

Graziela e Isandra – Sim.

P – Outra pergunta: Vocês acham que é possível uma pessoa aprender sobre handebol sem jogá-lo?

Isandra – Na verdade, ela pode até aprender, mas quando ela for praticar não vai ser a mesma coisa. É como violão. Você pode aprender a ler as cifras, você pode tentar lá, mas quando você for tocar, não vai ser a mesma coisa. Vai ser só uma teoria na sua cabeça.

Graziela – Mas ele aprendeu.

[...]

P – Agora, uma pergunta para a Bruna, porque você não estava aqui no ano passado (2014). Ano passado, a gente estudou o volei e discutiu sobre as orientações sexuais. O que você acha disso? Você acha que isso é aula de Educação Física?

Bruna – Eu acho que sim. Porque, você, meio que, eu não sei, eu não estava lá, mas, tipo, pode ter aberto, é, clareado a mente das pessoas, sabe? Que estavam na aula.

P – Para encerrar, alguma de vocês quer falar mais alguma coisa?

Bruna – Assim, nas aulas, a minha opinião, é tipo assim, ficam muitas pessoas sem fazer aula, sabe? Você, tipo, podia cobrar mais dessas pessoas. Eu sei que elas tem, tipo, o direito de não querer fazer as aulas. Só que, tipo, é uma aula normal, igual todas as outras. Então, acho que todos deveriam fazer.

Graziela – Posso falar uma coisa.

P – Claro.

Graziela – Eu acho que, se a pessoa não quer fazer aula, tudo bem, porque, às vezes, essa pessoa, ela não faz aula na prática, mas ela pesquisa as coisas, traz tudo certinho. Então, ela está aprendendo do mesmo jeito. É igual a teoria, sabe? Você aprender na teoria e não aprender na prática.

Isandra – É igual na aula de matemática. A pessoa pode não copiar e estar aprendendo. Vai faltar alguma coisa, mas ela está aprendendo.

Bruna – Mas se você aprender só na teoria, tipo, você vai saber aquilo, só que você não vai saber fazer, sabe?

Graziela – Mas você sabe.

Bruna – Sabe só a teoria. Mas a prática, assim, tipo, não tem é, assim, você sabe como fazer, só que quando você for fazer, pode ser diferente. Então é bom aprender na prática.

Isandra – Imagine que você aprendeu o que é um mortal, mas você nunca tentou fazer. Você vai quebrar o pescoço (risos de todas). Por exemplo, ela faz balé. Eu posso saber o que é um espacate. Mas se eu for lá tentar fazer, eu não consigo.

P – Mas você vai saber o que é um espacate, né?

Isandra – Sei o que é.

ENTREVISTA 09

P – Como foi a experiência de estudar o tema brincadeiras nas aulas de Educação Física?

Gisele – Divertido.

Ana Lucia – Muito Legal.

Kevin – Foi muito bacana, porque a gente descobriu um pouco de brincadeiras novas que a gente não sabia um pouco, pega pega novela, que a Alana ensinou. Várias brincadeiras.

P – Naquele estudo, quem foi que explicou as brincadeiras?

Gisele – Foram os alunos.

Kevin – Foram todos os alunos.

Ana Lucia – Tinha gente que sabia mais brincadeiras.

Kevin – O Theo explicou um pouco também.

P – Conforme aconteceu na aula, vocês acham que seria interessante só o professor explicar as brincadeiras ou vocês acham que essa organização de vocês mesmos explicarem foi melhor?

Ana Lucia – Foi melhor assim.

Kevin – Foi melhor a gente explicar, porque a gente sabe um pouco mais. Os adultos não gostam muito das brincadeiras das crianças, não conhecem muito. Então, foi bem legal.

Leonardo – É até bom né, deixar né, os alunos falarem, porque tem até brincadeiras que a gente mesmo não conhecia.

Kevin – Aquele, quando a gente fez o rouba-bandeira ‘coração do time’, eu não sabia como é que era. Tinha um monte de gente que aprendeu o ‘coração do time’ (brincadeira).

P – Mas não foi você que explicou o ‘coração do time’?

Kauan – Não. Foi o Alex.

Kevin – Foi a Fabiana e o Alex.

P – Agora, vamos passar para o skate e patins. Quem gostaria de falar o que aprendeu nas aulas de skate e patins?

Gisele – Eu aprendi a andar um pouco de patins, porque eu não sabia.

Kauan – Eu aprendi a fazer, a virar o skate.

Ana Lucia – Eu aprendi a fazer um monte de manobra que eu não sabia fazer.

Kevin – Eu aprendi também a manusear um pouco o skate, que eu não sabia muito. Eu não sabia andar.

Leonardo – Eu também aprendi a manusear. Aprendi a andar um pouco de patins e até consegui me equilibrar mais.

P – Na opinião de vocês, qual foi o assunto principal das aulas de skate e patins?

Gisele – Eu acho que era aquele dos velhos lá.

Ana Lucia – Das pessoas idosas. Que as pessoas idosas podiam também andar.

Kevin – Das pessoas idosas que todo mundo ficou comentando na sala que ah, idoso não sabia andar, que eles já são mais velhinhos, tem problema na coluna, é doente, é cansado. E aí, depois que a gente descobriu que alguns velhinhos andam, parou um pouco com esse, com essa conversa.

Ana Lucia – Com esse preconceito.

Kevin – Com esse preconceito, porque foi muito legal saber que eles também podem andar.

Gisele – E a gente descobriu lá na China que eles são tratados melhores.

P – Os idosos lá na China são melhor tratados do que aqui no Brasil?

Ana Lucia – Lá eles tem mais experiência. Aqui no Brasil, eles acham que tem menos experiência, porque são mais idosos, já são cansados.

Kauan – Eles morrem muito cedo.

Kevin – Eles são mais vividos lá na China também, é, eles são conhecidos como um rei.

Ana Lucia – Sábio e mestre.

P – Vocês acham que foi importante, foi relevante estudar isso nas aulas?

Todos – Foi!

P – Por quê?

Leonardo – Diminuir o preconceito, né professor?

Kevin – Porque, além de parar o preconceito um pouco, colocou mais inteligência, um pouco, colocou um pouco mais de sabedoria.

Leonardo – Porque assim, parou com o preconceito né, por causa que antes eles falavam: ah, velho é feio (todos riem). Velhinho tem dor na coluna, não consegue andar de nada. O velhinho conseguiu andar de patins melhor do que eu (o aluno se refere a um vídeo assistido em aula que mostra um idoso andando de skate).

P – E com relação à organização das aulas de skate e patins: teve um dia que a gente assistiu um vídeo. Teve outro dia que a gente leu texto sobre os velhinhos na cultura oriental, ocidental e indígena. Teve outro dia que a gente leu um livro infantil, no espaço gramado da escola. Vocês acham que essas situações, isso tudo, é aula de Educação Física?

Todos – Sim. Eu acho.

Kevin – Eu acho que assistir vídeos a gente aprende mais um pouco.

P – Vocês estranharam quando eu fiz a leitura do livro pra vocês?

Leonardo – Um pouco, porque a gente sempre se acostumou né, a ver vídeo, fazer negócio na quadra. E quando você chegou com livro eu já até estranhei.

P – Mas isso você considera aula de Educação Física?

Luiz – Considerarei.

Kevin – Foi muito importante porque a gente aprendeu um pouco sobre os velhinhos. A gente aprendeu um pouco mais.

P – Como foi a participação de vocês nas aulas? O que vocês fizeram?

Leonardo – Ah, eu trouxe o waveboard.

P – Nas aulas, teve gente que não andou de skate e patins, mas prestou atenção nos vídeos e nos textos. Essas pessoas aprenderam também sobre skate e patins?

Todos – Aprenderam sim.

Kevin – Igual aquela entrevista que a menina sabia andar de patins, que ela tinha patins profissional.

P – A Ana.

Kleyton – Então, e acho que a entrevista, com aquilo que ela falou, deu pra aprender um pouco sobre os patins. Deu pra aprender como manusear e andar.

P – Vocês acharam importante ela vir?

Ana Lucia, Gisele e Kevin – Sim.

Leonardo – Ela ensinou a andar de costas.

Ana Lucia – Ela ensinou também como fazer para parar no patins.

P – Então, vocês acharam importante ela ter vindo?

Todos – Sim.

Kauan – Ensinou muito mais que o professor (risos de todos).

Gisele – É porque ela entende mais do assunto.

[...]

P – Quando vamos começar um novo tema, vocês preferem que eu decida antes o tema ou acham interessante quando conversamos para decidir o tema conjuntamente?

Kevin – É melhor conversar, porque aí um dá sugestão, outro dá sugestão, um pouco pede: ah, vamos fazer esse, vamos fazer aquele, e isso é bem legal, porque um escolhe e ele pode ensinar.

Kauan – E também escolher conjuntamente, porque, tipo, se o senhor escolhe uma, aí a sala não quer, aí todo mundo não vai querer fazer.

P – Vamos supor o seguinte: vocês estão cada um na sua casa, conversando com alguma pessoa. Aí de repente passa na televisão uma velhinha andando de patins. Aí, você ouve dessa pessoa que está ao seu lado: ‘nunca vi uma velhinha andar de patins. Ela vai cair e se machucar’. O que vocês pensariam e o que fariam pra essa pessoa?

Leonardo – Eu daria um tapa na cabeça dessa pessoa (risos de todos).

P – Por que Leonardo?

Leonardo – Porque não é justo, tipo assim, a pessoa não sabe andar e fica falando que os velhinhos não sabem.

Ana Lucia e Gisele – É verdade.

P – Se vocês não tivessem tido isso, se vocês não tivessem aprendido nas aulas de Educação Física que os velhinhos também andam de skate, vocês pensariam isso que acabaram de falar?

Todos – Não.

Kevin – Acho que a gentealaria a mesma coisa que a pessoa falou. Acho que a gente julgaria antes.

P – Vocês já tiveram aula de Educação Física com os outros professores da escola e pelo que me falaram, vocês já estudaram várias coisas: jiu-jitsu, forró, capoeira, frevo, vídeo-game. Vocês acham que é importante estudar o maior número de práticas corporais possíveis?

Todos – Sim.

Gisele – Assim a gente aprende mais coisas, do que ficar só na brincadeira.

Kevin – Tipo assim, a gente vai e escolhe só um esporte, por exemplo, vai, o futebol, e fica o ano todo só futebol, só futebol, só futebol.

Leonardo – A gente não vai aprender nada.

Kauan – Aí enjoa.

Kevin – A gente vai aprender bastante sobre futebol. Aí depois quando a gente for escolher outra coisa, a gente não vai querer outra coisa, a gente só vai querer futebol de novo.

P – Se cada um daqui fosse pra outra escola e lá o professor de Educação Física falasse que seria futebol para os meninos e corda para as meninas, por exemplo. O que vocês pensariam?

Kauan – Ia ser da hora.

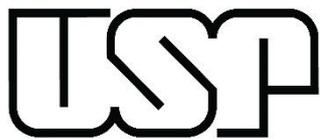
Gisele – Isso ia ser injusto, por que...

Kevin – Eu não ia gostar, porque além de eu não gostar um pouco sobre futebol, eu também, eu também acho injusto, porque tem futebol feminino. E têm muitas, e tem muitas pessoas que, muitas crianças, muitos meninos que julgam, que falam: ai, menina só nasceu pra pular corda, menina não pode jogar futebol. Menina não pode fazer coisa de menino.

P – Vocês têm mais alguma coisa pra falar? Querem sugerir algo?

(Silêncio de todos).

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

O(A) aluno(a) _____, regularmente matriculado no ano de ____ na turma _____, foi convidado(a) a participar da pesquisa em nível de mestrado, provisoriamente denominada, “AS REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA”, cujo objetivo é, em linhas gerais, investigar a opinião dos alunos sobre as aulas de Educação Física. Para que este objetivo seja alcançado, o(a) estudante aceita participar voluntariamente da entrevista.

Estou ciente de que o áudio da entrevista será gravado e que a privacidade do(a) estudante será respeitada, como também, o seu nome ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. Os dados obtidos serão utilizados e divulgados de acordo com os Códigos de Ética na Pesquisa e pela normativa do CNS 166/1996. O(a) estudante poderá retirar-se a qualquer momento da pesquisa sem precisar se justificar e nem sofrer qualquer dano.

A pesquisa é realizada pelo professor-pesquisador Jorge Luiz de Oliveira Junior, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Garcia Neira, da Universidade de São Paulo (USP). Sei que poderei manter contato por email com o prof. Jorge (juninhoesp@hotmail.com) para obter mais informações ou sanar dúvidas sobre a pesquisa.

Diante disso, eu, _____, RG: _____, responsável pelo estudante acima citado(a), CONCORDO com essas condições e AUTORIZO a sua participação na pesquisa.

São Paulo, ____ / ____ / _____.

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura do(a) aluno(a)