

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARTHUR MÜLLER

Avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação
das rotas

São Paulo

2016

ARTHUR MÜLLER

Avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas

Dissertação de mestrado 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
2016

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

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

375.76 Müller, Arthur
M958a Avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas / Arthur Müller; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo: s. n., 2016. 156 p.; ils

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. Registro 2. Avaliação 3. Currículo cultural 4. Educação física
I. Neira, Marcos Garcia, orient.

MÜLLER, A. **Avaliação no currículo cultural da Educação Física:** o papel do registro na reorientação das rotas. 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: _____

Aos meus grandes inspiradores e fundadores dessa rota. Sonia e Dirceu.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e minha mãe. Exemplos de vida. Exemplos de rota a ser seguida.

À minha irmã Alessandra por me “iniciar” nessa louca rota chamada educação.

À minha irmã Glauce pelo apoio e amor incondicional. A segurança em qualquer rota escolhida.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas por constantemente me lembrarem por qual rota caminham as crianças.

À pequena Helena que, desde cedo, bagunçou todas as minhas rotas.

Aos queridos Anibal, Flavio, Ricardo, Letícia, Priscila e Mauro pelo apoio incondicional.

Antonieta. Tonha. Nem sempre a rota correta é aquela que vemos. Às vezes, só precisamos senti-la. Saudades...

A Juliana Cicato Endo, que se tornou Müller no transcorrer da minha rota. Amor. Apoio. Sem você, as rotas não fariam sentido.

Aos meus alunos e alunas por ajudarem na construção e reconstrução das rotas. As minhas rotas são para vocês.

Aos amigos e amigas do GPEF pelas inestimáveis contribuições e parceria sempre.

Aos amigos Marcelo Ferreira e Hugo Nunes pela parceria na árdua tarefa da docência. Amizade constrói rotas impensáveis.

Aos amigos do PIBID, Milena Toshi, Mariana Freire, Renan Moser e Fernando Oliveira. Sem palavras.

Às amigas Ana Lucia de Moura e Edna da Penha. Dedicção e amor pela educação.

Ao professor Marcos Neira por me perguntar, em 2010, o que eu fazia às quintas-feiras à noite. Marco zero da minha rota. Referência. Exemplo. Amigo.

RESUMO

MÜLLER, A. **Avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas.** 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Durante os últimos anos, a Educação Física escolar tem passado por seguidos processos de ressignificação, nos quais suas práticas estão constantemente sob análise e discussão. O currículo culturalmente orientado, apoiado nos pressupostos das teorias pós-críticas de educação, promove a circulação e análise do patrimônio cultural corporal de distintos grupos. O que se percebe é o choque de culturas, ocasionando um embate para validação de significados. A não legitimação de algumas se dá mediante o afastamento com relação àquelas consideradas hegemônicas, exemplares, tradicionais e elitizadas. As relações de poder imbricadas em todos os setores da sociedade, por consequência, também respingam no espaço escolar, determinando qual grupo gozará dos privilégios e do status por ocupar tal posto. A chamada Educação Física cultural reconhece que as práticas corporais são bombardeadas de significação, de leituras e de interpretações que variam de acordo com o momento que cada sociedade atravessa. Logo, práticas corporais marginalizadas, proibidas em outros tempos, hoje, são tematizadas na escola. Enveredando por esse caminho, o docente deve atentar às vozes discentes, principalmente aquelas que historicamente foram silenciadas. Dentre as situações didáticas que caracterizam a proposta, encontra-se o registro, aspecto fundamental do currículo cultural. O presente estudo de caso, de tipo etnográfico, realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental, tem como objetivo analisar a importância e a influência dos registros realizados por um professor sobre a reorientação de sua prática. A documentação elaborada pelo professor foi submetida à análise crítica mediante o confronto com a literatura que fundamenta o currículo cultural. Constatou-se que, ao registrar suas observações acerca das atividades de ensino e seus efeitos, o docente consegue refletir a respeito com vistas a reorganizar as atividades previstas para a aula seguinte, ou seja, o docente se apoia na análise dos registros para orientar e reorientar a sua rota. Tal movimento só é possível quando o currículo apresenta flexibilidade, não podendo, por essa razão, ser estabelecido de largada, sem a presença e a voz dos alunos e alunas.

Palavras-chave: Registro, Avaliação, Currículo Cultural, Educação Física.

ABSTRACT

MÜLLER, A. **The evaluation on cultural curriculum of Physical Education: the practice of registration for redirection of routes in culturally oriented physical education classes.** 2016. 156f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Over the past years, the Physical Education has undergone followed reframing process in which their practices are constantly under review and discussion. The culturally oriented curriculum, supported the assumptions of education post-critical theories, promotes circulation and analysis of body cultural heritage of different groups. What is noticeable is the clash of cultures, resulting in a clash for validation of meanings. Failure legitimacy of some is given by the spacing with respect to the considered hegemonic, exemplary, traditional and elitist. Power relations imbricated in all sectors of society, therefore, also reaches the school, determining which group shall enjoy the privileges and status to occupy such a post. The call cultural Physical Education recognizes that the body practices are bombarded significance, readings and interpretations that vary according to the time that every society goes through. So marginalized corporal practices prohibited at other times today are themed in school. Embarking on this path, the teacher should pay attention to students' voices, especially those who have been historically silenced. Among the didactic situations that characterize the proposal is the record key aspect of the cultural curriculum. This ethnographic case study in a public elementary school aims to determine the importance and influence of records conducted by a teacher on the reorientation of their practice. The documentation prepared by the teacher underwent critical analysis by comparison with the literature that underlies the cultural curriculum. It was found that the record their observations about the teaching and its effects activities, teachers can reflect on in order to reorganize the activities planned for the next class, that is, teaching is based on analysis of records to guide and reorient your route. Such a move is possible only when the curriculum offers flexibility and cannot, therefore, be set to start without the presence and the voice of male and female students.

Keywords: Writing, Evaluation, Cultural Curriculum, Physical Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 ROTA QUE COLIDE COM OUTRAS ROTAS	18
2 INÍCIO DO PERCURSO: A CONSTRUÇÃO DA ROTA	36
3 O CURRÍCULO CULTURAL: O CHÃO DA ROTA DOCENTE	47
4 O REGISTRO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: OUTRAS ROTAS	69
5 O PERCURSO DA PESQUISA: EM BUSCA DE NOVAS ROTAS	76
5.1 UMA ROTA, VÁRIOS CAMINHOS	76
5.2 NOSSA ROTA	82
5.3 OS SINAIS DO PERCURSO: O CADERNO DE REGISTROS	82
5.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS-ATORES	84
5.5 O OLHAR ÀS ROTAS: FORMAS DE ANÁLISES	90
5.6 A CONSTRUÇÃO DA ROTA DOCENTE	95
6 A RECONSTRUÇÃO PÓS-CRÍTICA DA ROTA DOCENTE	102
6.1 A ANÁLISE DAS ROTAS DOCENTES	102
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O INÍCIO DE OUTRAS ROTAS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149

INTRODUÇÃO

No ano de 1998, ingressei no curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física das Faculdades Metropolitanas Unidas¹ (FMU), entendendo que os componentes dessa área de conhecimento se referiam, em sua maioria, ao estudo do movimento, por meio da consolidação e explicações científicas e aprimoramento da execução de técnicas corporais, com o objetivo de melhorar a performance e o gesto motor, tornando, assim, o indivíduo mais apto para as tarefas do dia a dia. Na verdade, essa visão da área era baseada estritamente nas experiências que tive com esse componente curricular (Educação Física) enquanto aluno. Estudei em colégios onde as aulas de Educação Física eram voltadas para a melhora da aptidão física e o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades motoras necessárias para o melhor rendimento nos esportes coletivos.

Durante o curso de graduação, essas expectativas foram prontamente atendidas pela instituição, que realmente possuía uma formação voltada para o ensino dos procedimentos pedagógicos para aprendizagem dos esportes, bem como o refinamento dos movimentos e a iniciação esportiva. Todo esse conhecimento técnico foi imediatamente confrontado quando ingressei em um projeto social do Instituto Pão de Açúcar de Desenvolvimento Humano; uma instituição patrocinada pela própria empresa², que promovia alguns projetos sociais nas áreas de música, educação para o consumo e formação para a cidadania.³

Vale uma explicação sobre o projeto citado (Esporte e Ação), uma vez que se baseava na pedagogia freireana,⁴ com o diálogo como ponto forte nas resoluções de conflitos e na formação da consciência crítica das crianças participantes. Ao final das aulas de atletismo, alunos e alunas realizavam uma reunião, sempre proposta pelo professor, na qual se tratava de algum assunto ocorrido na aula, à luz de algum valor norteador da boa convivência da vida em sociedade, a partir do embasamento teórico supracitado; a ideia central era não trazer argumentos prontos para os estudantes, mas

¹ Atualmente Centro universitário FMU.

² O grupo Pão de Açúcar mantinha um Instituto que tinha como finalidade o atendimento às obras assistenciais. Qualquer criança poderia participar do projeto, desde que respeitada as regras, como idade e frequência escolar.

³ Educação para o consumo, Acordes para as cordas e Esporte e Ação.

⁴ Uma pedagogia voltada para a um conhecimento produzido por meio das relações dialéticas educando-realidade, contrariando os conceitos de transmissão de conhecimentos, naquilo que Paulo Freire chamou de educação bancária, alienante ou domesticadora. Dessa forma, a educação se torna uma prática para a liberdade

proporcionar um ambiente para que houvesse uma livre circulação de ideias. Através do diálogo entre as crianças, propostas eram debatidas e sempre eram aceitas aquelas que atendessem melhor às necessidades de cada grupo. As aulas eram estruturadas no contra turno escolar, com duas turmas para cada faixa etária, assim distribuídas: 7 e 8 anos, 9 e 10 anos, 11 e 12 anos, 13 e 14 anos. A rotina dos alunos e alunas compreendia duas aulas de atletismo, com um pequeno intervalo entre elas, finalizando o período com uma oficina pedagógica, sempre tendo como pano de fundo algum valor a ser trabalhado com as crianças e jovens, que participavam do projeto durante toda a manhã ou tarde. Realizávamos reuniões semanais de formação entre os professores e coordenadores do projeto, em que tentávamos nos aprofundar na questão dialógica⁵ e nas técnicas do atletismo. A primeira fornecia o suporte necessário, principalmente, para a realização das oficinas pedagógicas com os alunos e alunas.

Durante as reuniões que realizávamos com as crianças, percebi que tínhamos uma grande dificuldade em retomar a discussão ocorrida no encontro anterior,⁶ o que muitas vezes tornava o processo moroso e incompleto, porque raramente encerrávamos um assunto em um único encontro. Como não tínhamos uma forma organizada ou sistematizada de “ata”, nos víamos na obrigação de finalizar o assunto, esvaziando a discussão que, na maioria das vezes, poderia se estender por mais tempo. A partir das discussões dos professores acerca das ideias de Cecília Warschauer,⁷ pude desenvolver uma forma de registro que conferia o caráter de ata para o documento escrito ao final de nossas reuniões. Com isso, teríamos todas as informações registradas para o próximo encontro, tudo o que precisávamos era retomar do ponto onde havíamos parado. Nesse momento, o objetivo desses registros era simplesmente ter um ponto de partida para a próxima reunião, lembrando alunos e alunas os fatos mais relevantes discutidos no encontro anterior.

Conforme as reflexões e leituras dos professores e das professoras se aprofundavam, principalmente sobre as questões de registros e documentação, pensamos uma forma de realizar essa prática de modo que o caderno de registros fosse o portador de informações relevantes sobre aquele determinado grupo, estabelecendo, assim, uma

⁵ A referência para os debates e para a prática pedagógica era o diálogo pautado em Paulo Freire (1995, 1996, 1997)

⁶ Lembrando que os alunos eram divididos pela faixa etária, tendo duas aulas por semana, portanto, crianças de 7/8 anos e 11/12 anos frequentavam o projeto às segundas e quartas feiras. Já aqueles que tinham 9/10 e 13/14 anos, frequentavam às terças e quintas.

⁷ *A Roda e o Registro*, 1993, editora Paz e Terra.

identidade do grupo com ele mesmo, legitimando o caderno como um instrumento construído pelo grupo. Registrar, agora, deixava de ser uma prática acidental e sem intenção. O registro deixava de ser simplesmente uma forma de recordar as reuniões passadas e passava a ser também uma forma de construir um material pertencente àquele grupo em especial. Mesmo que a dinâmica fosse a mesma para todos, ainda assim, não haveria duas formas de registros iguais, porque os atores participantes desse processo de construção eram diferentes, ou seja, cada grupo criava, dessa forma, a sua identidade:

Registrar o não-documentado passa a ser de grande interesse para a compreensão da complexidade da escola. Da mesma forma, uma única sala de aula também é um modelo complexo, cheio de contrastes. Penetrar em seu interior, registrando sua(s) história(s), é também caminhar no sentido de um aprofundamento da compreensão das relações ali estabelecidas entre seus habitantes e o conhecimento. (WARSCHAUER, 1993, p.31)

Acreditava, com isso, que havia encontrado um contraponto interessante entre a contribuição técnica da Educação Física – elementos motores e técnicos propriamente ditos – e as preocupações pedagógicas. Inconscientemente, legitimei a minha própria área de formação ao perceber que, naquele projeto, estávamos nivelados com os pedagogos e as suas questões educacionais, uma vez que discutíamos textos pertencentes à própria Pedagogia, à Psicologia e à Biologia. E mais, poderíamos avançar com a proposta, reelaborando significados a partir das práticas. O produto final seria o registro desse material híbrido. Construir o conhecimento implica em abrir espaços para a recriação. Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida. (WARSCHAUER, 1993, p.61).

Durante a minha participação nesse projeto social, pude perceber a boa contribuição que os registros e os cadernos proporcionaram ao processo vivido por alunos e alunas. Efetivamente, eles legitimaram o caderno, dando importância às discussões. A reunião, que outrora era considerada um fardo na rotina das crianças, agora era aguardada com expectativa, muito em função do caráter democrático que os encontros assumiram, proporcionando a participação dos alunos e alunas. A partir da análise dos registros realizados naquela época, pode-se concluir que as crianças enxergavam a reunião como espaço onde podiam colocar suas opiniões e onde suas ideias podiam circular, sem qualquer receio de sofrer opressão em decorrência de classe social, gênero, orientação religiosa, entre outras questões presentes naquele contexto.

A primeira etapa do trabalho desenvolvido com os registros estava concluída. Agora, a minha intenção era transportar os preceitos desse projeto para a escola, por compreender que, assim, contribuiria para uma educação menos excludente e mais participativa, na qual fosse possível, fundamentalmente, inserir a rotina dos registros nas aulas regulares de Educação Física. Acreditava que, dessa forma, conseguiríamos uma participação mais democrática a partir das ressignificações das práticas e de seus devidos registros. Para estender esse trabalho, precisava de um embasamento mais denso, principalmente naquilo que se refere à escola. Para tanto, matriculei-me no curso de Educação Física Escolar, no programa de pós-graduação *Lato Sensu da UNI-FMU*, em busca do aporte teórico necessário para desenvolver esse trabalho.

Muitas disciplinas desse curso ainda se amparavam nos pressupostos psicobiológicos e concebiam a Educação Física como espaço para melhoria das capacidades físicas e das funções psicomotoras, chegando a propor, inclusive, sequências pedagógicas para alcançar os objetivos educacionais.

No ano de 2006, ingressei, através de concurso público, na rede estadual de ensino, onde finalmente conseguiria implementar os registros e documentar todas as produções realizadas durante as aulas de Educação Física. O trabalho com os alunos e alunas consistia na ressignificação das práticas corporais que eu propunha para estudo e, ao final desse processo, registrávamos a produção, construindo um material pertencente a cada grupo. No término do ano letivo, a turma possuía o seu livro de registros devidamente preenchido por seus integrantes. O ponto positivo desse trabalho foi a forma como os alunos e alunas legitimaram o processo de construção desse material e o próprio registro em si. Mais uma vez, os relatos indicavam que a maioria de seus integrantes se sentia como atores do processo, fato facilmente observado pela importância que os alunos e as alunas davam às reuniões, discussões e registros. Acreditava que, assim, os estudantes estabeleciam um vínculo com os registros, através do qual se formava uma identidade para cada grupo, exatamente porque cada um tinha o caderno como ponto comum:

Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são compartilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. É em cima dessa fundação que ocorre o natural fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão. (HALL, 2014, p.106)

Ainda nesse entendimento, podemos nos apoiar no pressuposto pós-estruturalista de que a identidade não é vista somente como aquilo que nos define, mas também como aquilo que não nos define. Dessa forma, o conceito de diferença se entrelaça com o de identidade, conferindo às duas definições estreita dependência:

Em uma primeira aproximação, parece fácil definir identidade. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou branco”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (aquilo que “sou”), uma característica independente, um fato. [...]. Na mesma linha de raciocínio, a diferença é concebida como uma entidade independente. [...] Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo uma referência que se esgota em si mesmo. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. (SILVA, 2014, p.74-75).

No ano de 2010, entrei em contato pela primeira vez com o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Por motivos profissionais, pouco pude comparecer aos encontros, mas, mesmo assim, naquele ano, participei do III SEMEF,⁸ onde apresentei alguns resultados obtidos com os registros elaborados pelas crianças durante as atividades desenvolvidas.

Nessa mesma época, travei contato com a literatura da área que se apoia nas teorias pós-críticas da educação para conceber uma proposta, o chamado currículo cultural da Educação Física, o qual, dentre tantas orientações pertinentes, considera questões outrora menosprezadas, mas que também perpassam a ocorrência das práticas corporais, como o gênero, a orientação sexual, a religião, a etnia, entre outras. A partir daí as ações didáticas que desenvolvia passaram a inspirar-se nessas ideias, às quais acrescentei os registros – primeiro, escritos, e posteriormente, em arquivos orais – no caso, a transcrição de entrevistas realizadas com os alunos e as alunas.

A fim de aprofundar os estudos e as pesquisas sobre os registros e o currículo cultural de Educação Física, em 2013 iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A inquietação a respeito do tema central da presente pesquisa se iniciou quando observei melhor os alunos e alunas durante os momentos de intervalo. Tempo e espaço onde se goza de certa liberdade de ação, em que todos e todas podem brincar, correr, jogar, pular corda, enfim, fazer aquilo que na maioria das vezes não fazem quando estão dentro das salas de aula. Na escola em que atuo, particularmente, percebi que os meninos realizam suas práticas corporais em

⁸ Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física, realizado, bienalmente, na FEUSP.

locais separados das meninas. E mais; durante esses momentos, as práticas dos meninos correspondiam àquelas historicamente determinadas ao universo masculino: futebol, pega-pega, pebolim etc. Em contrapartida, as práticas corporais historicamente feminilizadas – brincar de casinha, com bonecas, de escolinha – ficam a cargo das meninas. Também há crianças que não participam de nenhuma dessas atividades. O fato me surpreendia, uma vez que as crianças realizavam aulas de Educação Física culturalmente orientada.

A partir de mapeamento⁹ realizado no bairro onde a escola está localizada, pude identificar as práticas e seus praticantes. Conhecer as práticas corporais dos alunos e das alunas, bem como o espaço onde acontecem e a oferta das mesmas fora da escola, é essencial para realizar tal orientação didática¹⁰, podendo, inclusive, surgir algumas práticas que anteriormente não estavam presentes no ambiente escolar. Mapear quer dizer identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. (NEIRA, 2011a, p.107).

Nesse sentido, era fundamental saber se os meninos e as meninas realizavam práticas corporais separadamente também fora da escola. E o resultado do mapeamento realizado foi que eles e elas não realizavam qualquer atividade juntos, aliás, os poucos espaços de lazer ao redor da escola eram dominados pelos meninos e suas práticas.

Levando em consideração que a escola atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental e que a maioria dos alunos e das alunas tiveram ali seu primeiro contato com aulas de Educação Física,¹¹ chamou-me a atenção o fato de que, nas aulas, as práticas ocorrem de forma integrada e, fora delas, de maneira segregada. E mais, para um certo discurso de igualdade de oportunidades, em que meninos e meninas se apresentam com as mesmas condições e competências. Isso surge na avaliação dos trabalhos, quando os alunos realizam seus registros. Todavia, no momento das entrevistas, tanto meninas, quanto meninos se colocam de formas opostas, como se cada um já soubesse seu lugar, marcado social e historicamente. Se entendemos que os sujeitos são culturalmente construídos e que as práticas e discursos que acessam são importantes nesse processo, é,

⁹ Procedimento didático característico da perspectiva cultural da Educação Física. Consiste basicamente em identificar as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas que caracterizam o patrimônio cultural corporal da comunidade. Essa orientação didática será melhor descrita mais à frente.

¹⁰ As orientações didáticas serão melhor escrutinadas mais à frente.

¹¹ Levando-se em consideração os dados coletados e documentados no Plano Político Pedagógico da Unidade Escolar.

então, fundamental analisarmos com muito cuidado os documentos produzidos pelos alunos, porque a solicitação de registros pode funcionar, também, como uma forma de controle:

[...] A língua escrita ganha um status inflexível, acabando por se constituir num referencial para a consideração de homens civilizados e cultos. De fato, em nossa sociedade, ela está associada ao binômio “saber e poder”, ao desenvolvimento, à modernidade e à emancipação do sujeito. (COLELLO, 2012, p.53)

Isso significa que, no momento em que os alunos e as alunas realizam as suas escritas, registrando aquilo que julgam pertinente ao processo, existe uma grande possibilidade de o fazerem sob a “pressão” da cultura vigente no ambiente escolar, aquela que exige determinados comportamentos e respostas para certos estímulos, padrões de eficácias e posturas específicas.

Neste espaço de domesticação, uma massa de crianças vai estar sujeita à autoridade de quem rege, durante uma parte importante de suas vidas, seus pensamentos, palavras e obras. O professor, do mesmo modo que outros técnicos de multidões, ver-se-á obrigado, para governar, a romper os laços de companheirismo, amizade e solidariedade entre seus subordinados, inculcando a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade nas notas, a separação entre bons e maus alunos. (VARELLA; ALVERAZ-URIA, 1992, p.13)

Trabalhando com registros, podemos incorrer no erro de mecanizar o processo de escrita e avaliação, condicionando pergunta e resposta, sem que para isso necessariamente os alunos e as alunas realizem uma análise radical da proposta. Assim sendo, na maioria dos casos, verifica-se o respeito, mas não o reconhecimento às questões relacionadas ao gênero, por exemplo.

Enveredando por esse caminho, e a fim de investigar como o registro dos acontecimentos de aula, em que pese a fala dos estudantes, seus desenhos e seus posicionamentos, analisados pelo docente, auxiliam em uma constante reorganização das práticas pedagógicas, acompanhamos durante alguns meses¹² as aulas de Educação Física de um professor sediado em uma escola estadual da região periférica da zona norte da cidade de São Paulo. A decisão por acompanhar esse professor derivou de dois fatores

¹² Os procedimentos metodológicos da presente pesquisa serão devidamente escrutinados mais adiante, no capítulo 3.

que julgamos preponderantes e caros à presente pesquisa: primeiro, o fato de o professor atuar com o currículo cultural de Educação Física já há algum tempo. E segundo, devido ao fato de o docente trabalhar com registros. Registros que, inclusive, o auxiliam na reorientação pedagógica durante as suas aulas. Durante nossa permanência na escola em que realizamos nossos estudos, nos deparamos com outros fatores que levam as crianças a conceberem as práticas corporais que acontecem nos momentos de aula e extra-aula, de modo distinto. Esse distanciamento pode ser atribuído a: 1) forte influência das mídias sobre a divisão dos gêneros. Aproveitando-se da grande inserção que as mídias, principalmente televisão e internet, têm nos lares, qualquer ideia ou posicionamento é facilitado quando apoiado por esses veículos de comunicação; 2) apropriação, por parte das crianças, da chamada cultura escolar, que exige determinadas posturas e posicionamentos próprios para estimular uma convivência pacífica e sem confrontos entre as diferentes culturas presentes na escola; 3) não reconhecimento das diferenças, mas somente daquelas pertencentes ao mesmo grupo.

Dessa forma, as análises realizadas na presente pesquisa se estenderam para outras relações de poder incrustadas nas práticas corporais, como a etnia, a orientação sexual, a religião, a raça, dentre outras tantas que um currículo culturalmente orientado preconiza.

Seria, então, a própria escola o espaço de resistência às reproduções das desigualdades observadas na sociedade, quando temos em mente a diferença entre a cultura escolar e a cultura corporal dos alunos e das alunas? As aulas de Educação Física podem contribuir para esse objetivo? Nossos estudos apontam que sim. O caderno de registro do docente, base das análises desta pesquisa, contém um amplo material que aponta a representação que as crianças têm acerca das diferentes manifestações corporais tematizadas, fazendo-se necessário para a reorientação das ações didáticas.

Adotamos o currículo cultural da Educação Física como *locus* da presente pesquisa, uma vez que este reconhece as diferenças e tem por objetivo a formação de identidades democráticas (NEIRA, 2011a), além de valorizar o registro, tão caro às nossas análises. Em outras palavras, afirmamos veementemente que o currículo cultural é um currículo pautado na diferença, em que a nossa intenção é recorrer aos registros docentes realizados durante as tematizações das práticas corporais e das conversas com as crianças, a fim de identificar e analisar os mecanismos que atuam na reorientação das ações pedagógicas do professor. Essa prática proporciona ao docente e aos estudantes a criação de novas possibilidades com relação à tematização proposta e ao planejamento das ações

didáticas vindouras. A essas novas possibilidades chamaremos rotas, em alusão aos diferentes percursos que podem ser assumidos de acordo com as rotas escolhidas.

Com o intuito de analisar em que medida os registros cumprem essa importante função, acompanhamos as experiências pedagógicas junto às turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual paulista. No decorrer de pouco mais de um ano letivo, analisamos os registros do professor, identificando como ele reorienta as suas práticas pedagógicas a partir do registro discente, sempre fundamentado no currículo cultural de Educação Física.

No Capítulo 1, “Rota que colide com outras rotas”, sem a pretensão de esgotar ou aprofundar a discussão, realizamos um breve percurso histórico da Educação Física, a partir das principais teorias curriculares que subsidiaram o ensino do componente na escola (que colide com outras rotas). A intenção foi sinalizar as distinções entre os demais currículos e a perspectiva cultural, principalmente no que tange ao planejamento das chamadas ações didáticas¹³ que constituem a práxis da proposta. O título do capítulo é uma referência às variadas situações que o ambiente escolar proporciona à medida que os diferentes currículos de Educação Física embrenham-se em seus espaços (espaços escolares).

O Capítulo 2, “Início do percurso: a construção da rota”, dedica-se a analisar como as inúmeras representações acerca das práticas corporais são formuladas, a partir dos discursos de gênero, etnia, raça, orientação sexual, dentre outros, e como os diferentes grupos significam essas práticas. A compreensão do percurso histórico desses grupos auxilia na desconstrução de certas representações e na reconstrução de tantas outras, proporcionando um caráter de justiça e igualdade, evitando que o *Outro* perca seu direito de narrar-se.

No terceiro capítulo, “O currículo cultural: o chão da rota docente”, tratamos especificamente do currículo cultural da Educação Física, com base na literatura que o fundamenta. Por se tratar de um currículo com orientações e princípios que alicerçam a prática pedagógica investigada, aprofundamos seus principais conceitos na tentativa de evidenciá-lo e diferenciá-lo em relação aos demais currículos existentes.

O quarto capítulo, “O registro e a Educação Física: outras rotas”, é direcionado às análises das produções realizadas na área de Educação Física, com foco também nos registros docentes, utilizados de acordo com a concepção curricular em que tais propostas

¹³ Termo alinhado ao currículo cultural que será devidamente discutido mais à frente.

se apoiam, e suas implicações. Sabedores de que o registro não é algo inventado pelo currículo cultural, pretendemos pontuar como este se dá em outras vertentes.

“Os percursos da pesquisa: em busca de novas rotas” é o quinto capítulo, dedicado aos percursos metodológicos, bem como aos fatores que nos levaram a decidir o método, de acordo com o trabalho realizado e com o perfil do público participante, adequando da melhor forma possível o instrumento metodológico com o objetivo da presente pesquisa. Nesse capítulo consta também a caracterização dos sujeitos principais deste estudo – os alunos e alunas –, bem como da própria escola e do seu entorno.

O sexto capítulo é voltado às análises das atividades pedagógicas propriamente ditas, em que avaliamos como o material¹⁴ produzido pelo professor (construído a partir das observações sobre os desenhos e entrevistas dos estudantes) contribuiu para a reorganização das ações didáticas. Com isso, propomos uma prática avaliativa no currículo cultural de Educação Física, de forma ressignificada.

Ao final, realizamos nossas considerações acerca da relevância e da influência dos registros docentes para uma avaliação do percurso em um currículo de Educação Física culturalmente orientado.

¹⁴ O material contido na presente pesquisa foi escolhido a partir de alguns critérios que serão explanados mais adiante, no capítulo sobre a metodologia.

1 Rota que colide com outras rotas

A Educação Física escolar vem sofrendo, durante anos, influências das mais variadas áreas do conhecimento, o que se reflete diretamente no ensino do componente dentro das escolas. Perscrutando brevemente o histórico dessa disciplina, podemos observar que suas orientações obedeceram, entre outros fatores, à expectativa do mercado, refletida em suas propostas de estudo, sobre os sujeitos formados, alinhavando-os nos mesmos interesses. Isto posto, ressaltamos que cada currículo possui uma intenção de cidadão, acaçapado em seus objetivos e conteúdos.

Olhando para a trajetória desse componente, vemos a sua nova¹⁵ aparição atrelada à educação integral do homem¹⁶, em que se faziam necessários a educação do corpo e seu total controle para uma projeção além dos muros escolares, na construção de uma nova sociedade atrelada a uma identidade de povo brasileiro. O meio para se conseguir esse objetivo foi a introdução do método ginástico, que objetivava a formação de pessoas dóceis, com retidão corporal e ar de requinte, bem como a correção de problemas ortopédicos que acometiam as elites, em um movimento de padronização e exclusão de todos aqueles que não aderissem a essa abstração de corpo. A implementação desse projeto apoiou-se nas instituições militares e na medicina.

Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares – contaminadas pelos princípios positivistas e uma das que chamaram para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da *ordem social*, quesito básico à obtenção do almejado *Progresso* – a educação física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para forjar aquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável para a implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. (CASTELLANI FILHO, 2010, p.30)

O controle do corpo e a correção das imperfeições encontravam apoio nos profissionais da área médica que, defendendo a construção de uma sociedade mais civilizada, recorriam aos preceitos mais básicos de higiene. Como afirma Castellani Filho

¹⁵ A utilização de práticas corporais com finalidades educacionais remonta à Grécia Antiga. Embora o princípio nunca tenha desaparecido, a sua sistematização deu-se em fins do século XVIII, com a disseminação dos métodos ginásticos.

¹⁶ Compreendemos que o termo não esteja associado aos estudos que praticamos, mas mantivemos a forma a fim de garantir o conceito original.

(2010), os médicos se autoproclamavam os mais eficientes para redefinir as normas de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira. Ponderemos o fato de que, nessa época, a instituição escolar era pensada de forma excludente. Por meio da exposição do conteúdo, de exercícios de fixação e embates entre os alunos – ou seja, uma aula estritamente centrada na figura e no conhecimento docente –, perpetuava-se certa visão de valores de um determinado grupo. Em outras palavras, a escola era um ambiente frequentado por pessoas que gozavam de certo prestígio e legitimação social. As ideias que circulavam nesse espaço eram apropriadas e assenhoradas por uma pequena parte da população, proporcionando uma infundável manutenção do *status quo* social.

A contribuição dos chamados higienistas foi muito grande, conseguindo adentrar as escolas sob o argumento de se tratar de uma extensão da educação familiar. A partir da segunda metade do século XIX, em decorrência dos processos de industrialização e da consequente urbanização da sociedade, a escolarização baseada na exclusão social e nos privilégios de uma só classe começou a ser questionada. Alicerçada nas ideias de intelectuais, pensadores e pedagogos que completavam sua escolarização fora do país, trazendo consigo novos conceitos à educação brasileira – como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo –, a escola passou a ser vista como centro formador de trabalhadores para as fábricas. Dessa forma, a Educação Física reaparece com seu viés sobre a educação moral e intelectual, entrando efetivamente na escola. A ginástica – com seus métodos disciplinadores e corretivos – foi implementada como forma de se garantir a saúde, a higiene, o desenvolvimento físico e moral da população escolar. O que se pretendia era formar mulheres fortes e sadias, para que tivessem mais chances de gerar filhos com essa mesma condição, e homens aptos a defender a pátria, bem como uma população forte e laboriosa, que soubesse obedecer aos comandos e regras. A instituição dos métodos ginásticos se deu, também, pela sua característica acessível e descomplicada.

A concepção curricular dominante nesses primórdios baseava-se na perspectiva higienista. Nela, a preocupação central abrangia hábitos de higiene e saúde, valorizando a disciplina, o desenvolvimento físico e moral, tomando como base fundamental a prática de exercícios físicos. A fim de concretizar seus objetivos formativos, a ginástica escolar deveria ser simples, de fácil execução, sem grandes despesas e, por conta disso, dispensava a presença de um mestre com habilitação especial. (NEIRA; NUNES, 2009a, p.65).

Com isso, pretendia-se, também, a formação de uma população que atendesse às demandas da sociedade vigente. Nos dizeres de Neira e Nunes (2008), os objetivos da Educação Física na escola vinculavam-se a formação de uma geração capaz de suportar o trabalho extenuante exigido pelo processo crescente de industrialização, ou seja, trabalhar sem se queixar, isto é, obedecer.

Com os avanços da psicologia, da fisiologia e da cinesiologia, a criança ganha destaque nos estudos educacionais, que atribuem à escola a responsabilidade em equalizar todos os problemas sociais causados pelo capitalismo. Na Educação Física, sobrevém a educação integral. O escolanovismo¹⁷, baseado na concepção humanista moderna, segundo a qual todos têm o direito de se desenvolver,¹⁸ de acordo com Neira e Nunes (2008), volta-se para a formação do novo cidadão industrial e tecnológico. Esse ideário pedagógico ressignificou os objetivos da Educação Física, elevando-a ao nível das demais disciplinas e adequando seus métodos e conteúdos às diferentes fases de crescimento do ser humano. Por conseguinte, propôs um currículo com uma grande ênfase na formação do caráter desse novo homem que iria enfrentar os desafios típicos da sociedade vigente. Percebe-se uma grande mudança em relação às outras teorias educacionais; agora, o cerne pedagógico era voltado integralmente à criança.

Ao professor, cabe “guiar a liberdade” do/a aluno/a de modo a garantir que o ‘máximo de frutos’ fossem obtidos com o mínimo de esforço e tempo. O que resulta em eficiência passa a ser objetivo da disciplina. Deste modo, disciplinar não é mais prevenir, e sim moldar. (NEIRA; NUNES, 2008, p.108-109)

Isto posto, a Educação Física deixa de lado sua característica ortopédica para adentrar a escola com sua proposta de eficiência.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo se vê diante de um fenômeno velado de disputa de poder territorial, ideológico e econômico. A Guerra Fria fracionou o mundo, tornando-o um espaço polarizado. De um lado, os países do eixo capitalista, liderados pelos EUA, e do outro lado, os países do eixo comunista, tendo a União Soviética¹⁹ como sua principal representante. A disputa agora se dava pela conquista do

¹⁷ Segundo Dewey, também chamada de Pedagogia Renovada, Ativa ou Progressista.

¹⁸ Apesar de defender ideias que não se alinham com a proposta da presente pesquisa, compreendemos a importância dessa pedagogia ao propor uma escola laica, pública e gratuita, direitos que são garantidos até o momento atual.

¹⁹ Em 1989, a queda do muro de Berlim, considerado o símbolo mundial da Guerra Fria, provocou o enfraquecimento do bloco comunista. Em 1991, foi assinado em Minsk um acordo que findou com a União Soviética, criando a CEI (Comunidade dos Estados Independentes). Nesse período, o país sofreu grandes

espaço e, conseqüentemente, pelo controle do acesso à informação. A vantagem soviética nessa corrida, representada pelo envio ao espaço da cadela Laika e do astronauta Yuri Gagarin, fez com que os EUA retificassem seu modelo curricular. Nessa esteira, retomando Bobbitt (*The Curriculum*, 1918) e Tyler (*Princípios Básicos do Currículo e Ensino*, 1949 – obra que consolida os escritos de Bobbitt), o conhecimento sofisticado, científico, é fracionado e ensinado pelos melhores “transmissores” de conhecimento de forma repartida. Vemos, então, vicejar o tecnicismo educacional, em que o conhecimento, pouco a pouco, vai ganhando complexidade, aproximando-se do modelo científico. Com toda essa mudança anunciada, o centro das ações pedagógicas deixa de ser a criança e passa a se concentrar nos métodos de ensino, ou seja, na forma pela qual o conhecimento será absorvido eficientemente.

Tyler (1975) propõe uma sistematização, tanto do currículo quanto dos objetivos, de forma seriada, segmentada e gradual. Os objetivos deveriam ser claramente definidos e estabelecidos, garantindo a programação/planejamento de atividades de ensino que objetivassem assegurar a maior eficácia na aprendizagem.

Não obstante, a fim de planejar um programa educacional e envidar esforços para um melhoramento continuado, é muito necessário fazer uma concepção das metas que têm em vista. Esses objetivos educacionais tornam-se os critérios pelos quais são selecionados materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem procedimentos de ensino e se preparam testes e exames. Todos os aspectos do sistema educacional são, em realidade, meios de realizar objetivos educacionais básicos. (TYLER, 1975, p.1)

Apoiado nas premissas de Tyler, o currículo passa a inspirar mais cuidado e valia aos procedimentos, colocando como centro os métodos de ensino. Em vista disso, certificamos que a formação docente não era compreendida como a parte mais importante dessa prática, mas o entendimento à época era que um processo de aprendizagem bem realizado, bem esmiuçado e bem detalhado garantiria o sucesso da implementação de tal currículo, bem como os conhecimentos estabelecidos como fundamentais para a vida escolar.

O tecnicismo mostrava sincronia com as novas necessidades sociais. Apesar do processo de neutralidade, o currículo sob a influência tecnicista também objetivava formar pessoas com iniciativa e criatividade para a construção de um ideal de nação, sem que, no entanto, fosse necessário compreender a dinâmica social. (NEIRA; NUNES, 2009a, p.74)

revoluções separatistas, desmembrando-se em outros pequenos países independentes, como Lituânia, Estônia, Letônia, Geórgia, Ucrânia, Uzbequistão, Moldávia, Cazaquistão, dentre outros.

Naqueles tempos, a Educação Física tinha como objetivo o controle, o respeito às regras, a sistematização, a meritocracia, a competição, operando como uma forma de doutrinação e seleção social dos estudantes. Era necessário a formação de um homem criativo e com iniciativa e, para tanto, o ensino esportivo respondia a essas expectativas, uma vez que, de acordo com Neira e Nunes (2008), a prática do esporte ensinaria o homem a viver da melhor maneira possível, fazendo com que cada um de seus hábitos contribuísse para o aumento de sua eficácia, ou, dito de outra forma, acreditava-se que tais práticas doutrinarium homens e mulheres a viver da melhor forma possível, fazendo com que a educação de seus hábitos contribuísse para a melhora de sua eficácia na sociedade (NEIRA; NUNES, 2009a). O trabalho desenvolvido a partir dos esportes, bem como a solidificação desse discurso, marcou profundamente as práticas na Educação Física, visto que ainda hoje não é raro encontrar escolas cujo currículo segue influenciado por essa concepção.

São essas condições objetivas [especialização dos papéis, competição, cientificação], as quais podem ser medidas, quantificadas e comparadas, que fazem que o esporte seja o melhor meio de preparar o homem para uma nova sociedade. (NEIRA; NUNES, 2008, p.111. Grifo nosso).

Outro fator importante sobre a vigência desse currículo e a consolidação de seu discurso foi a ditadura militar (década de 60-70), época em que os grupos que controlavam a sociedade brasileira preocupavam-se com a utilização do chamado “tempo livre” das pessoas.

Assim, a Educação Física foi pensada numa perspectiva de controle social, confundindo-se – novamente – com a formação moral. Como consequência, estabeleceu-se o ‘currículo técnico-esportivo’. Este foi sugerido de forma exclusiva pelos órgãos oficiais para a Educação Física escolar, por carregar toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores. (NEIRA; NUNES, 2008, p.111)

Sob a influência da concepção psicocinética e seus pressupostos encabeçados por Le Boulch (1986), o movimento passa a ser o principal enfoque da Educação Física e, por conseguinte, a área se apropria do aporte de conhecimentos fornecidos

principalmente pela psicologia, que compreendia o desenvolvimento da criança sob o ponto de vista cognitivo, afetivo e motor, baseado, fundamentalmente, no esquema corporal e na orientação espaço-temporal. De modo consequente, os objetivos e conteúdos de ensino foram distribuídos de acordo com as fases de crescimento e desenvolvimento. Entende-se, dessa forma, um caminho traçado pelo componente para evitar a exclusão no processo de aprendizagem, tão evidente no currículo esportivista. Coadunamos com Neira e Nunes (2008) quando afirmam que essa concepção concebia a Educação Física como disciplina que extrapolava os limites biológicos de rendimento corporal e incluía conhecimentos de origem psicológica.

Para uma proposta que auxiliasse a organização das tarefas educacionais, a Educação Física proporcionava dois ideários: A vertente psicomotora²⁰ (globalizante), compreendida, de acordo com Melhem (2012), como a área que estuda o ser humano através do corpo em movimento, nas suas relações com o mundo interno e externo, e posteriormente, a vertente desenvolvimentista, baseada nas experiências corporais coerentes com a idade cronológica e, segundo Gallahue (2001), também com os níveis de desenvolvimento dos indivíduos a serem ensinados.

A perspectiva desenvolvimentista do currículo de Educação Física constituiu-se em uma tentativa de caracterizar a progressão normal de crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora e, em função dessas características, sugerir aspectos relevantes para o desenvolvimento curricular. (NEIRA; NUNES, 2008, p.112)

Apoiado nesse pressuposto, o desenvolvimento motor é analisado a partir do comportamento ao longo do ciclo da vida, realizando interações entre as necessidades das tarefas, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente.²¹ Tal concepção proporcionou o aparecimento de classificações hierárquicas dos movimentos.

²⁰ A psicomotricidade é entendida a partir de três campos de atuação: 1- Educação Psicomotora, em que a atividade pedagógica propicia a criança a desenvolver suas capacidades básicas, sensoriais, perceptivas e motoras, levando a uma organização mais adequada para o desenvolvimento da aprendizagem. 2- Reeducação Psicomotora, vista como uma atividade terapêutica, em que, através dos movimentos, tem como objetivo superar, reduzir ou aliviar os sintomas e alterações do desenvolvimento motor. 3- Terapia Psicomotora, vista como uma atividade que, através do corpo e suas potencialidades, procura pela readaptação, diagnosticando o atraso psicomotor ou as características de personalidade.

²¹ Gallahue e Ozmun (2001) afirmam que o ensino não explica o aprendido, mas o desenvolvimento sim. O desenvolvimento é relacionado à idade, mas não depende dela. Em sua obra, descrevem uma classificação de idade cronológica convencional e as fases do desenvolvimento motor. Essa abordagem resulta em conceitos como Padrão de Movimento, Padrão de Movimento Fundamental, Habilidade de Movimentos Especializados e Habilidade Esportiva. (Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos).

Essas duas abordagens são as representantes da Educação Física sob o ponto de vista do tecnicismo: “O currículo sob a influência tecnicista também objetivava formar pessoas com iniciativa e criatividade para a construção de um ideal de nação, sem que, no entanto, fosse necessário compreender a dinâmica social.” (NEIRA; NUNES, 2009a, p.74). Outras vertentes, como o construtivismo, influenciam o pensamento e a prática educacional, respingando na Educação Física. Freire (1994), afirma que, mesmo que as faixas etárias sejam consideradas balizadoras do programa de Educação Física, seu currículo deve apresentar conteúdos abertos o bastante para que haja espaço para manifestações individuais, no ritmo de desenvolvimento de cada criança. Matui (1995) reforça essa ideia, afirmando que o comprometimento político-construtivista é com a formação de cidadãos.

Na última década do século XX, a Educação Física sofreria ainda as influências da educação para a saúde. Travestidas com discursos distintos da anterior campanha em prol da aptidão física, as aulas do componente passam a ventilar a importância de cada sujeito cuidar da própria saúde por meio da adoção de um determinado estilo de vida, a partir do desenvolvimento de uma autonomia para isso. Assim, estaria livre dos males relacionados ao sedentarismo, melhorando a qualidade de vida e seu desempenho nas tarefas cotidianas. De acordo com Mattos e Neira (2000), a pretensão desse currículo é o homem e a mulher ativos, corresponsáveis no processo de estudo e ampliação das diversas práticas corporais. Neira e Nunes (2008) afirmam que o “currículo saudável” elegeu por objetivos: informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios, com a finalidade de favorecer um estilo de vida ativo. Para tanto, na escola, passa a ser fundamental que os alunos e as alunas consigam desenvolver a autonomia necessária para gerenciar sua rotina de atividades físicas e praticá-las fora do ambiente escolar. Isso só seria possível se conceitos basilares como fisiologia, anatomia, nutrição, treinamento desportivo, dentre outros, fossem devidamente trabalhados com os estudantes.

O currículo de Educação Física na concepção da Educação para a Saúde pretende propiciar a construção de conhecimentos sobre a atividade física para o bem-estar e a saúde; estimular atitudes positivas em relação aos exercícios físicos; proporcionar oportunidades para a escolha e a prática regular de atividades que possam ter continuidade após os anos escolares e promover a independência na escolha de programas de atividades físicas relacionadas à saúde. (NEIRA; NUNES, 2008, p.113-114)

Contudo, o que se percebe é a modelagem de um padrão de corpo e conduta vinculado à estética, à melhor produtividade e ao sucesso pessoal, retomando certos conceitos já explorados na Educação Física durante a vigência de outros currículos. Observa-se, ainda, o discurso contrário à ociosidade, cujo enfoque era estimular o cidadão à prática de uma atividade física. Sua ideia central baseava-se na transmissão de conhecimentos e informações científicas que concedessem autonomia aos estudantes para a escolha ou prática de atividade física fora da escola.

[...] cabem quaisquer iniciativas no sentido de instrumentalizar o cidadão através da aquisição de uma bagagem de conhecimentos que lhe permita atuar de forma eficaz sobre a manutenção de sua saúde, a gerência de seus momentos de lazer e a aquisição de um vocabulário motor que possibilite um diálogo social diversificado. Em outras palavras, o que se deseja é o homem e a mulher ativos, corresponsáveis no processo de estudo e ampliação das diversas práticas corporais. (MATTOS; NEIRA, 2000, p.10)

Durante a década de 1980, os movimentos que reivindicavam maior abertura política e democracia crescem no Brasil²² e o país se vê diante de uma modificação educacional baseada na participação dos professores nas eventuais decisões acerca do futuro das instituições escolares. Concomitantemente, surgem as teorias críticas,²³ que, segundo Neira e Nunes (2009a), apesar de sua heterogeneidade de ideias, voltaram-se para o fortalecimento do sujeito historicamente silenciado e oprimido, tendo como maior preocupação desvelar o caráter reprodutor da escola e oferecer resistência aos modos de dominação e opressão:

As teorias de resistência operam vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exacerbada nos processos escolares a possibilidade de explicitar contradições vividas pelos sujeitos. A emancipação, nesse sentido, é um critério para se identificar a resistência e sua efetiva

²² Esses movimentos, segundo Neira e Nunes (2008), foram fortemente influenciados pelas independências das antigas colônias europeias, movimentos estudantis, principalmente na França, reivindicações dos direitos individuais civis em países como Estados Unidos, Revolução cubana, a incursão de Che Guevara na América Latina, protestos contra a guerra do Vietnã, movimentos de contracultura, movimentos feministas, a liberação sexual e as lutas contra a ditadura no Brasil. Nessa época, surgiram livros e ensaios que colocavam em xeque o pensamento e as estruturas educacionais tradicionais.

²³ As teorias críticas assumem diversas vertentes, entre elas, a crítico-social dos conteúdos, a libertadora e a histórico-crítica.

refutação das formas de dominação e submissão. (LOPES; MACEDO, 2011, p.166)

Com a denúncia de que a escola reproduzia as desigualdades sociais a partir de suas práticas pedagógicas, a preocupação passa a ser a extrapolação da simples relação de ensino e conteúdo, levando-se em consideração a realidade da comunidade e resistindo à ideologia que perpassava a cultura dominante presente na escola:

O currículo com base nos pressupostos dessa pedagogia atuava no processo de politização do docente e do discente, de modo que pudessem perceber a ideologia que inspirou a natureza dos conhecimentos desenvolvidos na escola. Nesse sentido, buscava-se superar o intelectualismo formal de enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso crítico reprodutivista, e buscar uma maior compreensão da realidade social na qual se inseria a escola. (NEIRA; NUNES, 2009a, p.81-82)

Nesse período, ainda, a Educação Física, como todo o sistema educacional, é fortemente influenciada pelo questionamento sobre o papel da escola, que apontava seu alinhamento com técnicas reprodutoras de desigualdades. Vivia-se um momento de mudanças políticas e reivindicações que não deixaram o componente imune. Enveredando por esse caminho, em termos epistemológicos, a Educação Física viu-se inserida na área das Linguagens.

Os movimentos, devidamente contextualizados, passaram a ser vistos como recursos que os grupos sociais empregam para veicular intenções e pensamentos. As teorias de cunho psicobiológico que até então fundamentavam as ações didáticas abriram temporariamente um espaço para a história, sociologia, antropologia, filosofia, política e semiótica. (AGUIAR; NEIRA, 2015, p.273)

A partir desse pressuposto, pretendia-se denunciar o caráter esportivo da disciplina, no qual a visão hegemônica dominante era ressaltada e reverenciada. Com apoio em pressupostos teóricos de autores como Young, Althusser, Freire, Bowles, Gintis, Baudelot, Bourdieu, Passeron, entre outros, passa-se a questionar quem autoriza determinados grupos a decidir certos conhecimentos a serem ensinados nas escolas.

Podemos destacar as perspectivas crítico-superadora e crítico-emancipatória como as mais representativas desse movimento.

Está fundamentada (uma educação crítica), em mudanças radicais dos compromissos de cada um com o social. Isso implica uma atitude que se volta à transformação social e à ruptura com as ilusões confortadoras que têm como pressuposto os modos em que nossas sociedades e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados podem levar a justiça social. (APPLE; AU; GANDIM, 2011, p.14)

Sobre a teoria crítico-superadora, devemos ressaltar a grande influência das ideias marxistas, que inundavam os referenciais de seus idealizadores, preconizando a insurgência do proletariado, que deveria ocupar o lugar que lhe é de direito. Isso posto, ressaltamos a forte proposta de denúncia das relações de poder. Essa é a base do pensamento crítico.

Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo etc. Ainda com relação a essa classe, seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e na qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio. Sua luta é pela manutenção do *status quo*. Não pretende transformar a sociedade brasileira, nem abrir mão de seus privilégios enquanto classe social [...]. Os interesses históricos da classe trabalhadora vêm se expressando através de luta e da vontade política de tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular. (SOARES et al, 1992, p.24)

Ainda sobre essa concepção, destacamos a sua vigorosa prática de proporcionar aos estudantes uma melhor compreensão do fato de que cada produção humana – cultura corporal – está atrelada a um contexto histórico. Ao entendermos a sociedade como algo mutável e em constante modificação, podemos estender essa compreensão às práticas corporais.

O currículo crítico-superador da Educação Física sinaliza questões de poder, interesse e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como elaboramos conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. (NEIRA; NUNES, 2008, p.116)

Apoiados em seus pressupostos, os conteúdos a serem trabalhados na escola devem ser coerentes com as necessidades da comunidade escolar. Alinhamos, dessa forma, nosso entendimento ao de Neira e Nunes (2008), quando afirmam que para essa organização curricular é importante que os estudantes confrontem os conhecimentos do senso comum com os científicos, ampliando seu acervo de conhecimentos.

Dessa forma, alinhavamos nossa compreensão com a percepção de Soares et al (1992) e Neira e Nunes (2008), afirmando que a teoria crítico-superadora se trata de uma concepção diagnóstica porque lê e interpreta as informações da realidade com juízo de valor, a partir do olhar de quem julga; judicativa porque julga os diferentes elementos da sociedade; teleológica porque direciona as reflexões; política porque propõe intervenções e pedagógica porque proporciona uma reflexão de todas as ações.

Para além dos ideais marxistas e da luta de classes, a segunda concepção – crítica-emancipatória – baseava-se na teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e focalizava o papel da interação entre alunos na produção gestual, confrontando o estudante com a realidade de ensino. Essa ação proporciona um posicionamento crítico sobre a sociedade.

Esse confronto expressa um processo de questionamento e libertação de condições limitantes e coercitivas impostas pelo sistema social. Esse mesmo sentido expressa-se na contextualização de temas aprendidos pela cultura corporal. (NEIRA; NUNES. 2008, p.118)

Os autores que idealizaram essa concepção²⁴ defendem um ensino crítico capaz de promover aos estudantes uma boa percepção das estruturas hierarquizadas da sociedade. Na Educação Física, pretende-se, com isso, por intermédio de ações críticas sobre as diferentes manifestações corporais, estabelecer valores democráticos e uma formação de cidadania crítica voltada para a pluralidade cultural.

Ambas as teorias objetivavam fornecer as informações necessárias para a compreensão das relações que determinam a dominação de uns grupos sobre outros, possibilitando aos estudantes a adoção de um posicionamento crítico no sentido de transformar essa realidade.

²⁴ De acordo com Neira e Nunes (2008), Kunz, principal idealizador da concepção crítica, denomina “transcendência de limites” a estratégia a ser adotada. Esta é dividida em três partes: encenação; problematização; ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento.

Para as teorias progressistas da EF citadas (pedagogia crítico-superadora e crítico-emancipatória), as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso. (BRACHT, 1999, p.81)

Desse modo, as aulas de Educação Física seriam o espaço ideal para problematizar a relação entre as práticas corporais (e o seu ensino), vistas como elitizadas, e a disseminação da ideologia dominante. Segundo Gadotti (1999), a pedagogia crítica propõe o estudo sério da linguagem que traduz toda a cultura dominante.

Ainda debruçados sobre as propostas para uma Educação Física criticamente orientada, Hildebrandt e Laging (1986) advogam por uma concepção aberta, elevando o estudante ao papel de sujeito na construção do conhecimento.

É possível verificar que a realização dos objetivos educacionais pode ser perturbada se os alunos não passam de meros receptores de decisões externas. [...] Uma concepção aberta de ensino baseia-se na ideia de propiciar ao aluno possibilidades de decidir junto, *importando a produção das possibilidades de codecisão no 'grau da abertura'* do ensino da Educação Física. (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p.11)

Em outros momentos históricos, a escola era concebida como instituição que supriria as necessidades, ineficácias e insuficiências de socialização direta das novas gerações às diferentes células primárias de convivência: família, grupo de iguais, grupos de trabalho:

A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da mesma sociedade. (GÓMEZ, 1998, p.14)

Nos deparamos com um ambiente escolar não somente pronto para a transferência do conhecimento, chamado por Freire de educação bancária, mas também para a construção de algo novo. Ao longo da história da humanidade, e com o desenvolvimento de características peculiares da sociedade, as necessidades e anseios foram se transformando de acordo com as demandas em vigor, passando, nos dizeres de Gómez (1998), pela incorporação no mundo do trabalho e pela intervenção na vida pública. Isso certamente passa, também, por decisões e posicionamentos políticos:

A ação pedagógica é, assim, o traço de união entre o indivíduo e o social. Entretanto, pelo fato da realidade social ser histórica e, por isso, superável, é relevante perguntar-se: de que sociedade se trata? Que homem se quer formar? Qual o sentido da aprendizagem escolar? Que significa falar em desenvolvimento da criança e do adolescente? Tem sido dada muitas respostas a essas questões e, quaisquer que sejam elas, são marcadas por dimensões políticas, pois que os propósitos de educação individual não se separam da totalidade social em que se inserem. (LIBÂNEO, 2009, p.94-95)

As teorias críticas da educação propõem, nos dizeres de Saviani (2012a), dar substância concreta à bandeira de lutas, de modo a evitar que elas (teorias críticas) sejam apropriadas e articuladas com os interesses dominantes. Assim, percebemos na pedagogia histórico-crítica uma prática pedagógica para a compreensão das manifestações presentes na escola como resultado de um longo processo de transformação e desenvolvimento histórico.²⁵ A questão central é, portanto, compreender a escola como base do desenvolvimento histórico da sociedade e, dessa forma, tornar-se-á possível uma superação da sociedade vigente, desconstruindo os sistemas de classes. Saviani (2012a) afirma que uma pedagogia histórico-crítica está atrelada a uma sociedade socialista, construída pelos próprios homens, a partir da produção das condições materiais ao longo do tempo.

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de adaptar-se à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. (SAVIANI, 2012a, p.11)

Ainda sobre a função da escola, afirma Saviani (2012b) que isso diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Trata-se, portanto, de enxergar que a atividade nuclear da escola é a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Acessar os conhecimentos eruditos é visto como uma forma de o indivíduo acessar outros bens e outros serviços, impensados anteriormente, melhorando a sua colocação social e sua vida.

²⁵ Segundo Saviani (2012a), desenvolvimento histórico nada mais é do que o processo pelo qual o homem produz a sua existência no tempo.

Porém, há que se ressaltar que essas teorias supracitadas procuram deslocar o aluno do papel de receptor de informação para o de produtor de conhecimento, considerando as condições sociais dos discentes. Isto posto, as práticas corporais disponíveis na sociedade podem ser adequadas à realidade dos estudantes.

Exemplo contundente desse enfoque pode ser constatado na adesão dessas ideias por parte dos professores de Educação Física que passaram a adjetivar a sua prática ‘construtivista’, simplesmente porque os/as alunos/as passaram a sugerir novas formatações para os jogos e esportes com a mediação do professor, buscando, nas aulas, soluções diferentes para os obstáculos que essas práticas lhes impõem. (NEIRA; NUNES, 2008, p.135)

A partir de novas influências, o currículo crítico foi inundado por referenciais da sociologia, derivando na Nova Sociologia da Educação, que tinha como principal enfoque o fracasso escolar. Essa concepção não pretende averiguar como se aprende, mas, sim, considerar o processo de legitimação e o *status* que certos conhecimentos gozam dentro do ambiente escolar. E mais, compreendendo o currículo como algo construído socialmente, influenciado pelos diferentes contextos históricos, indaga, sobretudo, a formação do docente, sobre quem recai a responsabilidade de escolher os conteúdos. Propõe, ainda, a reflexão sobre a relação entre currículo e formação discente.

Após percorrer o caminho de algumas concepções de ensino na área da Educação Física,²⁶ percebendo seus principais objetivos, pode-se verificar que muitas dessas ideias continuam presentes em várias escolas, permeando a prática pedagógica de muitos professores e professoras. Em certo sentido, tanto os cursos (sejam na graduação, em programas de pós-graduação ou extensão universitária) que formam docentes quanto os documentos curriculares oficiais atuam como práticas discursivas que disseminam essas representações do componente, mas vale ressaltar que o entendimento dos conceitos para se referir à cultura corporal nem sempre remete aos seus verdadeiros preceitos (GRAMORELLI, 2014).

Apesar disso, sabemos que o currículo é um campo de disputa de poder, contestação e resistência, em que os mais variados conhecimentos procuram, a todo

²⁶ Sem qualquer pretensão de esgotar o assunto, e correndo o risco de a presente descrição se tornar um tanto quanto reducionista, dadas a quantidade de informação e a relevância dos diferentes currículos de Educação Física, essa breve, mas necessária, apresentação sobre os percursos da área nos ajuda a compreender como a vertente cultural foi, pouco a pouco, construída e reconhecida como fator fundamental para a elaboração de uma sociedade diferente daquela que conhecíamos. Além disso, é preponderante para alicerçar a discussão sobre os princípios do currículo cultural da Educação Física, que será escrutinado mais adiante, no Capítulo 4.

momento, legitimizar suas práticas. De acordo com Neira e Nunes (2008), a escola abarca boa parcela da população nessas relações desiguais e, por isso, é vista como palco primário de confrontos culturais. Essas concepções de Educação Física, por meio de suas propostas ora excludentes, ora homogeneizantes, oprimem as diferenças, objetivando à construção de sujeitos uniformes, aptos, saudáveis, desenvolvidos ou críticos. Isso tudo caracterizou por muitos anos a cultura escolar como uma cultura única. A fim de legitimar esse currículo com essas práticas, as afirmações são sempre no sentido de melhores colocações sociais e econômicas.

De posse do fetiche – o conhecimento corporificado no currículo – os “nativos” se sentem seguros, protegidos contra a incerteza, a indeterminação e a ansiedade do ato de conhecer. O fetiche do currículo conforta e protege. O currículo enfeitiça. O currículo é um amuleto. (SILVA, 2010, p.101)

O discurso de melhores colocações sociais, a partir de certa escolaridade, denuncia o posicionamento neoliberal²⁷ que impera, atualmente, em muitas instituições de ensino. Vale ressaltarmos que a ideia de escolarização e projeção profissional e social data de muito tempo, não sendo, portanto, um discurso criado por tal currículo:

Iniciativas políticas variadas surgiram dos segmentos neoliberais da nova aliança. A maior parte passou a girar em torno da criação de ligações mais íntimas entre educação e mercado. As primeiras são representadas por propostas muito disseminadas de projetos de “aprender para trabalhar” e de “educação profissionalizante” e por vigorosos ataques exigindo corte de custos no “Estado inflado”. (APPLE, 2003, p.47)

Se, por um lado, temos tentativas de manutenção desse sistema evocando discursos inclusivos, mas com práticas excludentes, discursos de respeito às diferenças, mas não de reconhecimento²⁸ das mesmas, por outro lado, podemos nos apoiar nas teorias pós-críticas de educação que propõem a ruptura do campo epistemológico anterior e uma reflexão sobre os caminhos enveredados pelos professores nas escolhas de seus currículos. E mais: podemos compreender que nesse espaço de disputa chamado currículo

²⁷ Doutrina desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo.

²⁸ Nas teorias pós-críticas, reconhecer a diferença é compreender que cada pessoa possui suas particularidades e, mesmo assim, todos têm o direito de se posicionar e validar suas culturas.

é possível atender e reconhecer aqueles que historicamente foram excluídos e oprimidos, marginalizados pela cultura dominante, legitimada socialmente por todos os discursos supracitados. Vale ressaltar que as teorias pós-críticas não têm a pretensão de descaracterizar ou suplantam as teorias críticas, mesmo porque o questionamento sobre aqueles que têm o poder de decisão e implementação de certos currículos é a base do pensamento crítico. Trata-se de ampliar seu dialogismo com outros marcadores socialmente e historicamente construídos. Segundo Neira e Nunes (2009a), “pós” significa ir além. “Além” significa uma distância espacial que ultrapassa qualquer imposição de limites:

O pensamento “pós” vai além. Ele possibilita a ampliação da investigação dos objetos ao validar outras vozes e outros conhecimentos para explicá-lo. O termo “pós” expande as fronteiras da explicação. Em tom de síntese, seria adequado dizer que as perspectivas pós-críticas apreendem o pensamento crítico e, encontrando seus limites, travam diálogos promissores com outras explicações, arriscando-se a ultrapassar as fronteiras anteriores. (NEIRA; NUNES, 2009a, p.137)

Apoiar a prática pedagógica a partir das teorias pós-críticas²⁹ pressupõe problematizar a constituição e a legitimação dos conhecimentos e dos discursos porque, dessa forma, certos conceitos podem ser desnaturalizados. A realidade é algo culturalmente produzida e, vistas desse modo, afirmações de outrora já não têm sentido nos dias de hoje.

Entremeando esse caminho, o currículo pós-crítico na Educação Física utiliza as diferentes práticas corporais, sejam elas midiáticas, circundantes ou tipicamente da cultura escolar, como objeto de estudo, propiciando aos alunos e às alunas o levantamento de questões acerca dos modos de construção das representações das diferentes práticas corporais, abarcando distintos pontos de vista e vozes outrora silenciadas, oprimidas ou esquecidas. Com essa prática, a cultura de chegada das crianças também não é descartada.

Nas palavras de McLaren (1991), a cultura da sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, ou uma entidade homogênea, mas, sim, de forma descontínua, turva e provocadora de “competições” de ideologias e conflitos. Propõe-se, portanto, um conhecimento coletivamente construído, durante as aulas, nas trocas de

²⁹ As teorias pós-críticas se apoiam em determinados pressupostos que serão devidamente tratados mais adiante, no Capítulo 3.

informações entre os alunos, com o professor, com as pesquisas realizadas e as práticas vivenciadas, gerando, por que não, um conhecimento novo, não pensado anteriormente. Isso pode nos levar a pensar que qualquer tipo de verdade já estabelecida, para os pensadores pós-críticos, é uma ficção:

No currículo pós-crítico, a contestação e o questionamento são uma constante. Mas não com base em uma posição superior, vanguardista e epistemologicamente verdadeira. As ocorrências dão-se com base no interior das relações de poder e do questionamento de si próprio (currículo pós-crítico) e do seu envolvimento no estabelecimento de hierarquias, posições e autoridades privilegiadas. [...] no pensamento pós-crítico, a epistemologia é definida politicamente por meio de práticas discursivas, por meio das relações de poder. (NEIRA; NUNES, 2009a, p.140)

Sem a pretensão de esgotar essa reflexão e nem de aprofundar com a devida proporção que o assunto merece,³⁰ esse breve histórico nos permite refletir acerca da pergunta fundamental desta pesquisa, observando cuidadosamente os caminhos que a Educação Física percorreu desde a sua introdução nas escolas até o momento atual. Neste percurso, a área passou por questões biologizantes, pela psicologia, pelo padrão motor, pelas atividades coerentes para determinadas faixas etárias e períodos maturacionais, apontando para aquela que entendemos ser a função principal do componente: a compreensão – histórica, social, econômica, religiosa, de gênero, sexo, etnia – de que constrói certos discursos, legitimando certas práticas corporais em detrimento de outras, com consequências para as pessoas que delas participam. Sem essas considerações, o risco de exclusão e opressão de grupos minoritários é deveras elevado.

E, ainda, sobre como os registros docentes permitiram a construção de novas rotas, não pensadas anteriormente, que só puderam acontecer a partir das respostas discentes, em um infundável caminho de ir e vir, planejar e replanejar, ouvindo e dialogando, sempre mantendo o enfoque principal sobre os estudos das diferentes práticas corporais tematizadas.

O currículo cultural, com suas orientações didáticas e princípios curriculares, dá conta da inserção de culturas historicamente silenciadas dentro do ambiente escolar? Consegue que as práticas corporais marginalizadas sejam reconhecidas e vivenciadas por meninos e meninas? Em que medida as constantes avaliações docentes, realizadas durante

³⁰ Até porque a área já conta com uma extensa produção acadêmica acerca desse assunto.

os estudos com as crianças (a partir dos seus desenhos e entrevistas), deram conta de abarcar tais problematizações?

Isto posto, o presente trabalho propõe a reflexão acerca das reorientações didáticas possíveis a partir da prática pedagógica e dos registros docentes – desvelando as relações de poder imbricadas nos diferentes gestos motores, sendo a aula de Educação Física o local que promove a colisão entre as rotas traçadas por culturas dominantes e aquelas traçadas por culturas oprimidas, acarretando em um movimento dialógico e democrático, no qual novos conhecimentos são produzidos a partir da construção e/ou reconstrução das diferentes representações trazidas pelas crianças. Esse é, ao menos, o compromisso de um currículo com preocupações culturais.

2 Início do percurso: a construção da rota

O currículo é compreendido como uma construção social e, para que estabeleça uma relação significativa de aprendizado com os estudantes, não pode ser discutido ou elaborado de forma anacrônica. Sua reflexão envolve discussões e lutas pela significação daquilo que os mais diversos grupos sociais pretendem a respeito dos indivíduos que irão formar. Como qualquer outra reprodução social, ele constitui um campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação (GOODSON, 2008).

Para Neira e Nunes (2008), o currículo atua como uma forma política cultural, responsável pela formação de identidades e subjetividades, garantindo a manutenção do *status quo* da classe dominante. Um movimento de resistência a esses preceitos se dá à medida em que analisamos e compreendemos as lutas que antecederam a validação de certos conhecimentos para a elaboração dos planos de ensino, proporcionando uma boa reflexão acerca do aluno e da aluna que as escolas pretendem formar.

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. (GOODSON, 2008, p.21)

Nessa esteira, podemos afirmar que um currículo tem intenções e nunca está livre de influências e tendências que marcarão significativamente a forma como os estudantes elaboram suas representações acerca do mundo. Silva (2007) afirma que toda decisão curricular é uma decisão política.

Se, para as pedagogias marxistas, via de regra o que conta é a crítica à reprodução social das escolas, fica assim justificada a exclusão de aspectos considerados menos políticos e mais didáticos [...] servindo para reprimir, controlar e disciplinar o trabalho docente e as ações discentes. Já para as pedagogias liberais, o que costuma valer são os aspectos emergentes dos interesses, das necessidades morais e das capacidades cognitivas dos estudantes. (CORAZZA, 2012, p.103-104)

A esse respeito, Moreira (2012) afirma que o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades para desenvolver os processos de

conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados. Exatamente pelo grau de importância que esses processos assumiram durante os tempos, há de se refletir sobre a forma como são constituídos e formulados esses currículos. A forma como enxergam – leem – as mais variadas práticas corporais – textos – é fortemente influenciada pelos significados contidos nos currículos propostos e transmitidos por eles.

Essa nova visão de currículo inclui: planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto). Aponta, assim, para o fato de que no currículo desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, pelos indivíduos nelas presentes. (MOREIRA, 2012, p.15)

Nessa esteira, acreditamos que um trabalho pedagógico relacionado a uma análise crítica, histórica e social proporciona aos estudantes a percepção dos diferentes mecanismos de força presentes nos discursos ventilados sobre as distintas manifestações corporais.

Na escola, o trabalho pedagógico com as práticas corporais objetiva, principalmente, auxiliar as crianças a analisá-las, significá-las e produzi-las, pois, afinal, constituem-se em textos elaborados pela linguagem corporal. A contribuição que isso pode oferecer para o entendimento da sociedade atual consiste, exatamente, na leitura dos significados e na compreensão das representações que os diferentes grupos sociais vinculam através da cultura do corpo, bem como na ampliação das possibilidades e formas de expressão corporal das crianças. (NEIRA, 2014, p.17)

Ao propormos o estudo das práticas corporais, não pretendemos a sua simples análise biomecânica. Nos interessamos pela compreensão dos significados que lhes são atribuídos e da forma como são elaborados historicamente e socialmente. Desse modo, nos apoiamos nos dizeres de Woodward (2014), quando afirma que as representações incluem as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos: “Só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições-de-sujeitos eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior”. (WOODWARD, 2014, p.17).

A partir desse entendimento, corroboramos com Neira (2014), quando afirma que “gesto” seria o termo mais adequado, porque corresponde ao signo³¹ produzido pela linguagem corporal, constituindo-se em artefato cultural de um determinado grupo social.

Para o entendimento de cultura, adotaremos a percepção dos Estudos Culturais³², em que esta é destacada como toda e qualquer ação social que expressa ou comunica um significado, tanto para quem dela participa quanto para quem a observa (NEIRA, 2014). Assim sendo, toda prática social cria uma cultura própria, inundada de significados pertinentes ao grupo que a criou.

Para os Estudos Culturais, a cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social, que tem uma dinâmica que é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes. De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno de significação social. (NEIRA; NUNES, 2008, p.41-42)

Enveredando por esse caminho, alinhamos nosso pensamento com o de Hall (1997), para quem a cultura é um campo de produções de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em distintas posições de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. Isto posto, podemos presumir que cada grupo elabora suas práticas e seus signos, disputando uns com os outros a validação social dos mesmos. Portanto, a cultura é um território de lutas por significação (NEIRA, 2014).

Analisando as formas como as pessoas estabelecem relações com a sociedade em que vivem, podemos indicar que uma maneira de esse diálogo acontecer é por meio de suas produções que, a partir do pressuposto de Neira (2014), são entendidas como “texto da linguagem corporal” a ser analisado e significado, tornando cada produção única e inédita. Ainda enveredando por esse caminho, Neira (2014) afirma que é isso o que torna impossível adjetivar, mensurar ou comparar práticas corporais pertencentes a grupos sociais distintos. Enquanto produtos culturais, precisam ser vistos, antes de qualquer

³¹ O signo é uma representação mental da realidade em que estamos situados, ou seja, o que torna presente algo que estava ausente na consciência. Já o significado é um conceito construído socialmente, e significante é a imagem acústica ou visual que o signo carrega.

³² Adotamos o entendimento de Escosteguy (2010) que define os Estudos Culturais, sob o ponto de vista político, como sinônimo de correção política, podendo ser identificado como a política cultural dos vários movimentos sociais da época de seu surgimento. Sob a perspectiva teórica, refletem a insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo, então, uma interdisciplinaridade. É um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea. A partir desse referencial teórico, nos é caro a forma de análise da produção cultural, ampliando nossa compreensão das chamadas “coisas do mundo” e suas relações.

coisa, como um fator de identidade cultural. Dessa forma, destacamos a inestimável contribuição dos Estudos Culturais para tal compreensão e análise.

Como ferramenta de análises das imposições culturais, os estudos culturais contribuem significativamente para questionar todos os locais que exercem uma pedagogia cultural, isto é, os campos em que são produzidas as identidades. (NEIRA; NUNES, 2009b, p.11)

Isto posto, reforçamos a nossa posição contrária a uma visão monocultural, padronizada, prontamente (e previamente) elaborada para ser seguida, copiada e reproduzida de forma alienante e anacrônica, intencionalmente implantada por culturas dominantes. Desconstruir a visão hegemônica implica em reconstruir as representações que os alunos e as alunas têm acerca das diferentes práticas corporais, trazendo à tona as diferentes culturas circulantes no espaço escolar, promovendo o choque entre elas e o diálogo democrático entre seus representantes, usando como exemplo o nosso objeto de estudo.

Compreender a história e o contexto social, ou, em outras palavras, o percurso que cada prática corporal, que cada cultura, que cada grupo descreveu, auxilia nesse sentido também. Quando comparamos, por exemplo, a prática da capoeira da primeira metade do século passado e a de agora, claramente verificamos as diferentes representações que a mesma prática adquiriu perante as crianças e os jovens. Essa diferenciação só é possível quando levamos em consideração questões outrora deixadas de lado, como o percurso histórico que a prática realizou, os grupos sociais que manifestavam essas práticas, suas histórias de vida, enfim, a cultura que está por trás dessas práticas. A capoeira era vista como uma prática ilegal, realizada por grupos marginais, nos cantos mais obtusos da cidade. De forma maquiada, o capoeirista se escondia quase como um criminoso o fazia.

Com essa leitura sobre a capoeira, a representação que os alunos e alunas elaboravam nas escolas – e, por que não, na própria sociedade – sobre essa prática caminhava na mesma esteira. Sob os olhos da indiferença e da reprovação, a capoeira era vetada e qualquer assunto que estabelecesse relação com a cultura capoeirista era veementemente censurado e corrigido, principalmente nos tempos pós-escravatura. Isso acontecia porque essa prática não dialogava com a cultura dominante da época que, em uma constante relação de poder, conseguia sobrepor sua maneira de pensar e agir. Atualmente, a representação que temos sobre a prática da capoeira é outra. Centros de integração da comunidade (CIC), escolas, clubes-escolas, CEUS e academias inseriram

essa prática como modalidade e não é raro encontrar locais onde as pessoas podem praticar livremente a capoeira.

Para chegarmos a esse momento histórico, foram necessárias grandes resistências e lutas pela significação da prática da capoeira e de seus praticantes, fazendo com que a sociedade os compreendessem como sujeitos históricos, abraçando seus signos e sua cultura:

Cada grupo social tem a sua forma de classificar os objetos de seu mundo, estabelecendo, assim, a sua cultura. É pela maneira que se constroem os sistemas de classificação que a cultura nos fornece a possibilidade de darmos sentido ao mundo social e estabelecer significados. É pela corporificação de suas ações que as culturas se expressam e se ressignificam. (NEIRA; NUNES, 2008, p.221)

Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental porque, por meio de seu currículo, favorece a construção de determinadas representações em detrimento de outras, podendo proporcionar um quadro social mais equilibrado:

A literatura especializada tem destacado o papel da educação na construção de uma sociedade menos desigual. A esse respeito, parece haver algum consenso de que o primeiro passo seja o de colocar em ação uma pedagogia que possibilite às crianças compreenderem o mundo a sua volta para que possam imprimir mudanças nas formas de relacionamento existentes. (NEIRA, 2014, p.16)

O compromisso que assumimos ao adotar o currículo cultural na Educação Física é o de proporcionar aos alunos e às alunas o aprofundamento acerca das práticas corporais, sejam elas pertencentes ou não à cultura dos estudantes. Nesse sentido, “a cultura corporal é uma parcela da cultura mais ampla que abarca todos os conhecimentos e representações relativos às práticas corporais” (NEIRA, 2014). Podemos, então, enveredar pelo caminho das representações como:

As práticas de significação e os sistemas simbólicos que dão origem aos significados, posicionando cada pessoa como sujeito. São os significados produzidos pelas representações que conferem sentido às experiências humanas. (NEIRA, 2014, p.16)

O currículo cultural da Educação Física sugere que, no momento em que alunos e alunas realizam estudos – práticos ou teóricos – sobre alguma prática corporal, elaboram significados e representações, construindo, assim, a forma como leem aquele texto produzido gestualmente, emitindo conceitos e opiniões sobre essas vivências. Portanto, devemos proporcionar a maior quantidade possível de informações, vindas das mais variadas fontes, dos mais variados grupos, evitando, dessa forma, o daltonismo cultural, a leitura monocultural, o discurso hegemônico das culturas dominantes, não incorrendo no erro de tratarmos de forma superficial as relações de poder imbricadas na teia social, deixando de lado, assim, a noção psicológica que explica o movimento como resultado de estímulos neurais (NEIRA, 2014).

Se as representações acerca das práticas corporais se dão em um tecido social controlado por determinados grupos, podemos afirmar que, por meio da prática discursiva e das relações de poder, certos pensamentos são legitimados enquanto outros são descartados e colocados à margem dos cenários de mais destaque, como a escola, por exemplo:

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção de conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder. (GRIGNON, 2011, p.191)

Ainda sobre as relações de poder que atuam nas decisões sobre os conhecimentos validados pelo currículo, podemos afirmar que os diferentes grupos sociais são marcados, determinando suas funções na sociedade:

Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma relação estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social. A formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo. (SILVA, 2011, p.148)

Tematizar as diferentes práticas corporais, principalmente aquelas que foram historicamente discriminadas, é romper com essa retroalimentação de poder das culturas consideradas hegemônicas. É contestar a forma como elas elaboram as representações

acerca das culturas que se distanciam delas, favorecendo um ambiente onde todas as manifestações corporais tenham espaço e sejam reconhecidas.

Consideramos o fato de que todas as relações, sejam discursivas ou não, se desenham sobre intensas relações de poder e que aqueles que dialogam com as culturas ditas dominantes e hegemônicas, ou que delas se aproximam, conseguem uma entrada maior e, assim, mais respeito dentro dos diferentes espaços. Com o currículo cultural de Educação Física, temos a pretensão de desvelar essas relações, escancarando aos alunos e alunas como essas teias se esquadrinham, quais grupos sociais as representam e por que essas interfaces acontecem. Pretendemos, também, desconstruir as representações significadas pelas práticas hegemônicas, proporcionando aos alunos e às alunas que não dialogam com essas manifestações corporais espaços – na escola – onde possam se posicionar e reconstruir suas próprias representações, a partir dos significados elaborados dentro de seus grupos sociais, dialogando, por que não, com outros grupos, sejam hegemônicos ou não.

Sob este prisma, não existem técnicas melhores ou piores, a não ser que se torne como referência um único modelo, atitude que não condiz com a atual sociedade multicultural. Cabe à instituição educativa organizar e desenvolver situações didáticas que possibilitem uma profunda compreensão sócio-histórica e política do patrimônio cultural disponível, visando alcançar uma participação crítica, intensa e digna na esfera pública por todos os sujeitos. (NEIRA, 2014, p.19 -20)

Nesse sentido, durante as aulas de Educação Física, pretendemos proporcionar aos alunos e às alunas situações e instrumentos para que consigam desvelar criticamente as representações historicamente colocadas à sua disposição, tentando, assim, uma ressignificação acerca das diferentes práticas. À escola, portanto, cabe o papel de abarcar essas diferentes culturas, promovendo o diálogo entre elas, livrando-se de práticas discursivas que estabelecem diferentes posições para diferentes pessoas.

A ação didática com a cultura corporal também inclui a socialização e a memória das práticas corporais pertencentes a outros grupos sociais. O elemento essencial é o respeito às culturas. Para tanto, é necessário que os educadores sejam capazes de, empaticamente, fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se corporalmente disponíveis para compreender seus sentidos e significados. (NEIRA, 2014, p.21)

De acordo com Neira e Nunes (2008), é importante possibilitar uma visão histórica ao aluno e à aluna, capaz de fazê-los compreender a dinâmica das relações de modo que, assim, na condição de sujeitos históricos, sejam capazes de intervir na sociedade de maneira local e global, por meio da reflexão sobre a cultura corporal.

Nesta linha, a representação funciona como um significante. A representação implica nas formas pelas quais o “real” e a “realidade” se tornam “representados” para os membros dos diversos grupos culturais. Nessa perspectiva, a representação liga-se ao conhecimento. Representar e conhecer são inseparáveis (...) o “real” e a “realidade” são construções de cada cultura. Porém, a luta gira em torno do poder de representar, do poder de atribuir sentidos. (NEIRA; NUNES, 2008, p.226)

Mais uma vez, reafirmamos que a validação das diferentes representações acerca das distintas práticas culturais perpassa as relações de poder imbricadas em todos os setores da sociedade, portanto, na escola esse sistema funciona da mesma forma. Altmann (2015) afirma que a sua própria formação foi marcada por aulas de Educação Física que reforçavam a divisão das práticas corporais entre aquelas tipicamente masculinas e femininas:

Os alunos habilidosos tinham oportunidade de treinar atletismo, basquete, vôlei ou futebol. Já as alunas habilidosas estavam restritas ao atletismo e ao vôlei. As competições internas da escola, que ocorriam duas vezes ao ano, contavam com competições nessas quatro modalidades, porém basquete e futebol eram restritos aos meninos. (ALTMANN, 2015, p.17)

O que os professores e professoras pretendem quando se apoiam no currículo cultural da Educação Física é problematizar aspectos históricos e sociais para que alunos e alunas compreendam e se posicionem criticamente a respeito do funcionamento dessas relações, ressignificando e compreendendo a forma como são constituídas suas representações a partir de suas próprias culturas, ou, pelo menos, colocando as culturas circundantes à escola, aquelas que não conseguem autorização das culturas hegemônicas, em papel de destaque, favorecendo a validação e a legitimação de suas práticas, reconstruindo, dessa forma, as representações outrora construídas.

Podemos iniciar o entendimento sobre a avaliação, e o *status* que ocupa dentro do ambiente escolar, a partir da própria escola. Apesar de não ser a única instituição social que reproduz a cultura dominante, a ela delega-se esse exercício e, na medida em que a sociedade se torna mais complexa, sua ação fica cada vez mais sutil e emblemática (NEIRA; NUNES, 2009a). Podemos afirmar que a escola e sua cultura se posicionam de

forma anacrônica em relação à sociedade, a partir do momento em que a diversidade de culturas presentes no ambiente escolar é desconsiderada. Essa diversidade tende, sem dúvida, a reduzir-se em parte sob a ação escolar (GRIGNOM, 2011). Verifica-se, portanto, um grande esforço realizado pela escola para a manutenção e dominação de sua cultura, determinada por grupos pertencentes às elites, sobre aquelas historicamente marginalizadas, calando-os e oprimindo-os cada vez mais:

A ação específica da escola contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante, e ao enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares. (GRIGNOM, 2011, p.175)

Através do ensino de práticas euro-americanas como o handebol, o voleibol e o basquetebol, a Educação Física escolar garante a preferência e, conseqüentemente, a supremacia dessas manifestações sobre as demais, principalmente aquelas pertencentes aos grupos minoritários, que, colocadas em segundo plano, se utilizam dos discursos e das legitimações científicas dominantes para garantir sua sobrevivência no espaço escolar, recebendo, com isso, a permissão para ali circular. É o que caracteriza a disputa pela validação dos conhecimentos: ao mesmo tempo em que as culturas subjogadas reivindicam um espaço próprio no qual suas práticas sejam reconhecidas, se apropriam dos conhecimentos e explicações já consagrados pelas culturas dominantes, ou seja, no final desse processo, as culturas elitizadas continuam se sobrepondo às demais, perpetuando o distanciamento entre elas. Isso fica evidente quando a cultura popular se utiliza da explicação científica ou da visão dominante para legitimar certas práticas, na tentativa de atingir o mesmo patamar que as práticas hegemônicas. No caso da Educação Física, tudo aquilo que escapa do socialmente determinado ou cientificamente legitimado é tratado com desprezo, pomenorizado e desconfigurado. Não é por acaso que os Estudos Culturais preconizam a equiparação dessas culturas.

Ao equiparar a noção de cultura popular e cultura acadêmica, as contribuições dos Estudos Culturais sugerem que as temáticas advindas da comunidade são tão dignas de figurar no currículo escolar quanto aquelas originadas nos setores privilegiados. (NUNES; NEIRA, 2015, p.120)

Assim, é fundamental que o repertório cultural corporal disponível na comunidade seja primeiro reconhecido e, posteriormente, valorizado, transformando-se em temas a

serem estudados por alunos e alunas nas aulas de Educação Física, portanto, sem distinção ou preconceito sobre as práticas, mesmo que causem polêmica ou incômodo.

Para não correr o risco de esvaziar essas discussões, é fundamental que os pontos destacados,³³ principalmente o aprofundamento e a ampliação, sejam realizados com ajuda de entrevistas, vídeos, documentários, histórias contadas por familiares e moradores da região, além de praticantes da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica em questão. Todo esse aporte oferece aos alunos e às alunas as ferramentas necessárias para uma análise das significações historicamente construídas para as diferentes manifestações culturais.

As atividades pedagógicas baseadas nos Estudos Culturais não podem ser esvaziadas ou fragmentadas a ponto de deslocar o significado social da brincadeira, dança, esporte, luta ou ginástica transformados em objeto de estudo. As ações didáticas pautadas na perspectiva cultural partem, prioritariamente, da ocorrência social da prática corporal, porque é essa dimensão que precisa ser compreendida e, se o grupo assim desejar, ressignificada. (NUNES; NEIRA, 2015, p.125)

A partir dessas informações, cabe aos alunos e às alunas ressignificarem essas práticas sempre que identificarem que as mesmas não atendem às características do grupo. Dessa forma, já de antemão, destacamos a importância da prática de registrar os acontecimentos de aula relacionados à tematização. Nesse sentido, os registros deixam de ter um fim em si mesmo e assumem um caráter de referência para novas práticas e novos registros. Esses registros passam a arquivar o processo de construção das representações que os alunos e as alunas atribuem às práticas corporais estudadas. Sobre a produção de significados e seus efeitos, os registros realizados por alunos e alunas assumem um papel fundamental na medida em que é durante a escrita que eles documentam essas significações e ressignificações, marcando, dessa forma, seus posicionamentos perante as vivências realizadas.

O currículo cultural pressupõe, ainda, uma construção coletiva de conhecimento, em que todas as culturas e práticas são consideradas e legitimadas durante a aula de Educação Física, livrando-se, dessa forma, de padrões preestabelecidos, tornando cada aula única. Além disso, em cada aula significados são produzidos, o que torna fundamental a prática dos registros. Essas informações podem e devem ser utilizadas por outros grupos e em outros momentos históricos. Ao registrar, marcamos essa produção, permitindo que futuras gerações tenham acesso a ela, ressignificando e formulando um

³³ Explanados no Capítulo 3.

outro conhecimento, alinhado com as necessidades daquele momento e daquele grupo. De acordo com André (2009), os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. No que se refere a essas outras fontes, utilizamos, também, as entrevistas para espelhar as práticas circundantes.

3 O currículo cultural: o chão de nossa rota

Como já mencionado nas páginas anteriores, a escola é um local onde circulam significados produzidos pelas mais variadas culturas. Parte dessa variedade e riqueza de significados e culturas deve-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que, em seu parágrafo 4º, inciso I, regulamenta a educação básica gratuita e obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. No entendimento e cumprimento dessa lei, a escola deixa de ser um espaço exclusivo para determinados grupos, abrindo suas portas para tantos outros que não possuíam permissão para adentrar o interior da escola. Conviver com várias culturas que entram em rota de colisão a todo momento não é uma tarefa simples. O respeito ao diferente, algo que antes era amplamente defendido entre os educadores, passa a ter um caráter político quando nos referimos ao reconhecimento das diferenças. Nos dizeres de Freire (1994), “é uma tolerância como virtude [...] A qualidade de conviver com o diferente”. Essa pequena mudança de escrita acompanha uma grande distinção de significado e, por que não, de posicionamento também. Adotaremos o significado da palavra “reconhecer” como aquilo que vai além de verificar e compreender a cultura do outro, daquele que é considerado diferente pelos padrões hegemônicos. Trata-se de considerar aspectos culturais, sociais e históricos, tornando possível, assim, a compreensão da colocação em destaque ou não das várias culturas que integram o ambiente escolar e seu entorno. E mais, trata-se de compreender e analisar quais são os mecanismos que permitem que certas culturas gozem de certo prestígio social, deixando tantas outras de lado, atribuindo-lhes um espaço marginalizado e calando as vozes de seus representantes.

Para esse reconhecimento, buscamos apoio no multiculturalismo crítico³⁴ porque compreendemos que esse campo teórico dialoga com um currículo mais democrático e inclusivo no momento em que reflete sobre as relações de poder implícitas nas diferentes práticas corporais. Vera Lucia Candau, Tomaz Tadeu da Silva, Peter McLaren e Antonio Flavio Moreira, entre outros, enxergam o multiculturalismo como uma forma de se fazer frente à homogeneidade cultural, desenvolvendo estratégias para lutar contra a opressão, o preconceito e a discriminação que alguns grupos têm sofrido historicamente, além de

³⁴ Também denominado interculturalismo, segundo Candau (2000).

reconhecer as diferenças por meio de uma postura dialógica – sob o ponto de vista de Paulo Freire – e atenta para o entendimento das diferentes culturas.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAUI, 2008, p.23)

Frisamos que o entendimento sobre o multiculturalismo se desdobra em várias frentes, variando de acordo com a prática pedagógica docente. Suas práticas conservadoras, assimilacionistas ou benevolentes apontam para a identificação dos “diferentes” que circulam no espaço escolar desarticulados de uma prática pedagógica capaz de proporcionar aos grupos desprestigiados inserção e participação efetiva dentro de um espaço hegemonicamente formado. Em contrapartida, apoiar-se no multiculturalismo crítico implica em reconhecer cuidadosamente as diferentes culturas que transitam no espaço escolar, oferecendo espaço para que suas vozes sejam ouvidas. Indo mais além nessa análise:

O multiculturalismo crítico não se encarrega simplesmente do jogo textual ou do deslocamento metafórico do multiculturalismo liberal de esquerda como resistência, mas, ao contrário, sinaliza a necessidade de transformar relações institucionais, culturais e sociais que criam o significado. [...] os educadores do multiculturalismo devem estar dispostos a questionar suas crenças pessoais a respeito de classe, raça, etnicidade, gênero etc., enquanto refletem abertamente sobre seus preconceitos moldados por sua própria posicionalidade e participação em grupos raciais, étnicos, de classe, idade, gênero, sexualidade etc. diferentes. (MCLAREN, 1999, p.38)

Do ponto de vista pedagógico, o multiculturalismo crítico nos auxilia a compreender como a construção de conhecimento na sala de aula é afetada pelos contextos históricos e sociopolíticos internalizados por estudantes e professores. A caminhada de cada sujeito, antes do seu ingresso na escola, é fundamental para a compreensão do processo de construção de determinados discursos. E isso é fundamental para a luta por justiça social. Os estudos devem voltar-se para o aprofundamento das questões que permeiam a desigualdade, a exclusão e a opressão, exigindo um esforço conjunto daqueles e daquelas que atuam no ambiente escolar.

[...] todos esses grupos têm a necessidade de se unir na luta comum pela democracia. Os professores multiculturalistas críticos buscam um multiculturalismo que entenda a natureza específica da diferença, mas que também aprecie a adesão comum aos princípios de igualdade e justiça. A

intenção desse professor é reconhecer e problematizar as categorias que construíram as representações de identidades, para que o estudante possa compreender os significados das diferenças que separam os interesses dos indivíduos de grupos diversos. (NEIRA, 2007, p.158)

Outro campo teórico que subsidia o currículo cultural da Educação Física e que, conseqüentemente, é relevante para a presente pesquisa é o dos Estudos Culturais, que compreendem a cultura, segundo Cevalco (2008), como uma organização dos significados e valores de um determinado grupo social e como um campo de luta onde eles possam ser modificados em direção a um mundo mais democrático. Os Estudos Culturais propõem-se a compreender as formas de produção cultural, explicando quem somos e como se organiza o mundo em que vivemos, levando em consideração que a cultura é um campo de lutas e resistências, atravessado por relações assimétricas de poder, em que cada grupo tenta impor a sua forma de significar as coisas do mundo. No entendimento de Ecosteguy (2010), trata-se de um campo de estudos em que diversas disciplinas se interseccionam para o exame de aspectos culturais da sociedade contemporânea, sempre desvelando as relações de poder imbricadas nas práticas sociais.

Isto não teria importância se uma disciplina ou problemática única pudesse apreender os objetos da cultura como um todo, mas este não é, na minha opinião, o caso. Cada abordagem revela um pequeno aspecto da cultura. Se esse argumento estiver correto, nós precisamos, então, de um tipo particular de estratégia de definição; uma estratégia que revise as abordagens existentes, identificando seus objetos característicos e a abrangência de sua competência, mas também, seus limites. [...] não se trata de agregar novos elementos às abordagens existentes. [...], mas de retomar os elementos das diferentes abordagens em relações mútuas. (JOHNSON, 2010, p.19)

A pretensão não é a de estabelecer uma relação imparcial ou neutra, mas, sim, a de tomar partido, posicionando-se a favor dos grupos marginalizados e auxiliando na compreensão das relações de poder que atuam veladamente nos diferentes contextos sociais. Para tanto, faz-se necessária a inserção interdisciplinar para que todos os pontos de vista sejam considerados, evitando, dessa forma, o daltonismo cultural e qualquer produção determinada por qualquer grupo hegemônico.

Frente à fragmentação das condições, sua base teórica exige que a explicação do real não se defina por uma única noção de realidade, o que implica no questionamento da visão universal de homem, mundo e sociedade, propagada por diversos setores, e das práticas que insistem em afirmar essa condição. (NUNES; NEIRA, 2015, p 121)

Nesse sentido, os Estudos Culturais entendem que a história não é linear. Ela é construída no jogo de poder, assim, afirma-se a centralidade da cultura como negação ao binarismo alta cultura e baixa cultura. Podemos considerar também que, nesse contínuo choque e enfrentamento de culturas diferentes, outras produções culturais frutificam, originando artefatos inéditos.

O resultado do mix cultural, ou sincretismo, atravessando velhas fronteiras, pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas – como ocorre crescentemente nas sociedades multiculturais, culturalmente diversificadas, criadas pelas grandes migrações decorrentes de guerras, miséria e das dificuldades econômica do final do séc. XX. (HALL, 1997, p.3)

Deixando de lado essa divisão polarizada, no que tange a uma alta cultura e uma baixa cultura, podemos reconhecer todas as culturas como legítimas, independentemente de suas origens. É impossível conceber um único formato, uma única cultura ou um padrão, atendendo a todos aqueles e aquelas que estejam no espaço escolar, permitindo que suas culturas entrem em choque. A partir do reconhecimento das diferenças e do diálogo, podemos fomentar a construção de uma nova cultura, pertencente àquele determinado grupo e legitimada por ele, tão importante quanto qualquer outra.

Emparelhado a esse aporte, passaremos a discutir o currículo cultural, considerado aqui fundamental, uma vez que é o núcleo do trabalho realizado. Sem esse currículo, provavelmente, as questões levantadas outrora e a pergunta-chave para a problematização não aconteceriam, ou, pelo menos, não dessa forma. Para tanto, nos apoiamos nos trabalhos de Neira (2005, 2010a, 2010b, 2010c, 2011a, 2011b, 2014) e Neira e Nunes (2008, 2009a, 2009b, 2011, 2015) sobre o currículo cultural em Educação Física.

Atualmente, podemos apontar que a sociedade concebe a escola como um espaço para a construção de uma sociedade mais justa. É fundamental que alunos e alunas consigam compreender como ela se configura para, em seguida, poderem interferir nas relações que a caracterizam. Assim, essa escola jamais poderá dialogar com uma única cultura. Em função disso, a Educação Física substituiu seus antigos fundamentos psicobiológicos por concepções pautadas na sociologia, filosofia, semiótica e história, entre outras, deixando de se preocupar exclusivamente com a aprendizagem dos movimentos, adotando a tematização da cultura corporal.

Se entendermos as práticas corporais como o resultado das gestualidades sistematizadas com sentido lúdico na escola, o objetivo da Educação Física só pode ser a

análise dessa produção, dos fatores que a influenciam e a experiência dessa construção. De acordo com Neira (2014), devemos proporcionar às crianças condições para que analisem as práticas corporais, significando-as e produzindo-as, afinal, elas constituem-se em textos elaborados pela linguagem corporal.

Na organização de uma proposta com essa intenção, alguns princípios devem ser levados em consideração: 1) reconhecimento das identidades culturais; 2) justiça curricular; 3) descolonização do currículo; 4) evitar o daltonismo cultural e 5) ancoragem social dos conhecimentos. Tais prerrogativas serão abordadas resumidamente a seguir.

1) *Reconhecimento das identidades culturais (e da cultura corporal da comunidade)*: trata-se de valorizar as práticas corporais que os alunos e as alunas acessam no seu meio social de inúmeras formas, transformando-as em tematização ou, em outras palavras, em conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física:

Com o intuito de valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, as manifestações corporais dos grupos de origens e pertencimento dos alunos transformam-se em temas de estudo. (NEIRA, 2011a, p.55)

Enveredando por esse caminho, Giroux e Simon (2005) reforçam que valorizar as identidades culturais significa uma prática pedagógica em profunda sintonia com a cultura de chegada, comumente vista como subordinada à cultura dominante. É, portanto, fundamental compreender como se dá o processo de silenciamento de determinados grupos, porque somente assim, nos dizeres de Neira e Nunes (2009), serão valorizadas as diferentes características das raízes culturais da família do sujeito, seu contexto de vida e do bairro em que vive.

Por essa razão, 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 alunas quanto às manifestações abordadas em aula. (NEIRA; NUNES, 2009a, p.22).

Nesse contexto, é importante sabermos quem são os sujeitos presentes nesse processo educativo.

Enquanto o aluno está no ambiente de escolarização, tem experiências diversas, nas quais aprende tanto conhecimentos, habilidades, comportamentos, adaptações, sobrevivência, valorização, como aprende a inquirir, subjugar, resistir, transgredir etc. (NEIRA, 2010c, p.128)

Trata-se, portanto, de reconhecer que o ambiente escolar, bem como o extraescolar, está repleto das mais variadas manifestações culturais. Reconhecer as diferentes identidades culturais implica em torná-las visíveis, sem ocultar suas características, favorecendo um ambiente propício à sua livre circulação e ao choque entre elas. Assim, podemos propor uma ruptura com modelos homogeneizantes, em que as diferenças não são consideradas:

Em um contexto marcado pela diversidade, uma pedagogia que se avenge democrática tem que proporcionar condições para romper com o circuito perverso que, ao impor padrões, exclui os corpos diferentes e, ao tentar alcançar as referências hegemônicas, fracassa em função da diversidade que coabita a sala de aula. (NEIRA, 2014, p.20)

É exatamente essa diversidade que deve ser afluída e colocada em destaque nas aulas que utilizam o currículo cultural. Isso não significa que as aulas de Educação Física ficarão somente pautadas na cultura corporal dos alunos e alunas. É necessário ampliar e aprofundar a partir do cruzamento com outras culturas.

As raízes culturais da comunidade em que a escola está inserida também são importantes. Segundo Neira (2011a), as manifestações corporais dos grupos de origem transformam-se em temas de estudo. E é também uma das tarefas do currículo culturalmente orientado questionar o processo de significação das diferentes práticas.

Para incluir os saberes subordinados no currículo, à ação docente multiculturalmente orientada cabe, entre outros elementos, destacar como os sentidos atribuídos à prática corporal foram produzidos, questionando os códigos e os artifícios pelos quais se apresenta ou é representada. (NEIRA, 2011a, p.60)

Quando outros grupos, aqueles que historicamente não conseguiram espaço para suas práticas, aqueles que não dialogam com a cultura dominante, aqueles que sempre foram caracterizados como os “outros”, encontram um espaço em que podem se posicionar, a multiplicidade de vozes revela outras possibilidades e, de acordo com Neira (2011a), outras formas de se ver a cultura corporal dominante. Obviamente não se pode basear toda a prática pedagógica somente na cultura de chegada dos estudantes, mas é necessário reconhecer esses saberes favorecendo a ampliação dos conhecimentos a partir do cruzamento de diferentes culturas. Dessa forma, propõe-se uma ação a partir de outros grupos e não somente daqueles que estão no poder.

Para que se evite o risco (*de se propor currículos a partir de ideologias dominantes*), é imprescindível que o processo pedagógico inclua leituras críticas da manifestação estudada, a fim de fazer emergir as representações para serem problematizadas. (NEIRA, 2011b, p.63. Grifo nosso).

Dessa forma, pretende-se evitar que a cultura³⁵ dos grupos oprimidos seja ocultada, deixada à margem do dito currículo oficial, historicamente e socialmente legitimado por grupos privilegiados.

Vale ressaltar que as ações didáticas que serão colocadas em prática devem ser pensadas e cuidadosamente analisadas de acordo com os objetivos a serem estudados:

[...] é fundamental que os professores não trabalhem às cegas, tampouco desenvolvam ações didáticas por sua própria conta e risco. Na esperança de que a escola acompanhe a proposta do sistema, eles buscam apoio no documento que fornece orientações para a organização da prática pedagógica, o que não deixa de ser um sinal de preocupação com a execução coletiva da tarefa educacional. (NEIRA, 2011b, p.67)

Com um plano de ação bem definido e alinhado ao documento oficial da unidade escolar, as manifestações corporais circundantes poderão encontrar no espaço escolar um local para que suas práticas não sejam subjugadas. Obviamente que haverá colisões com outras culturas e com outras práticas, mas, estudando as relações de força e poder que atuam por detrás das diferentes práticas, podemos, aos poucos, propor aos alunos que essas culturas democraticamente coabitem no mesmo espaço.

2) *Justiça curricular*: proporcionar um maior equilíbrio entre as práticas corporais tematizadas nas aulas de Educação Física, confrontando a cultura hegemônica. Assim, é estabelecido junto aos alunos e às alunas que não existe uma cultura superior e outra inferior.

Com base na justiça curricular, é possível inferir que uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal a partir do seu grupo social de origem prestigia, pela valorização do patrimônio cultural tradicionalmente excluído do currículo, a pluralidade dos grupos presentes na escola e na sociedade. (NEIRA, 2011b, p.67)

Dessa forma, apoiados nesse pressuposto, promovemos e favorecemos o reconhecimento de todas as vozes presentes no ambiente escolar, questionando a elaboração da representação que temos sobre o outro, contribuindo para a valorização do patrimônio cultural dos alunos e das alunas.

³⁵ Cultura compreendida em seu sentido mais amplo, como a forma de ser, pensar e agir, como o conjunto de modos de vida, de práticas sociais que identificam determinado grupo, diferenciando-o dos demais.

Com uma seleção atenta, um grande número de saberes culturais serão valorizados, possibilitando-se aos alunos o entendimento da heterogeneidade social mediante a democratização das identidades e a valorização da diversidade da cultura corporal. (NEIRA; NUNES, 2009b, p.23)

Connell (1995) afirma que a justiça curricular visa produzir mais igualdade no conjunto global das relações sociais às quais o sistema educacional está vinculado. Com isso, pretende-se que todos os estudantes tenham voz, desconstruindo, mais uma vez, as relações de poder imbricadas nas diferentes práticas corporais.

Concebido segundo os princípios da justiça social, um currículo elaborado de forma justa mantém-se atento ao modo como se privilegiam certos conhecimentos em detrimento de outros, certos discursos em detrimento de outros, certas identidades em detrimento de outras, atuando no sentido de modificar as condições de minimização e desqualificação das temáticas pertencentes aos grupos não hegemônicos. (NEIRA, 2011, p.69)

Não se trata somente de incluir essas práticas ou simplesmente substituí-las pelas práticas hegemônicas. O currículo cultural não propõe substituições, mas advoga pela circulação de todas as práticas, compreendendo que todas têm espaço no ambiente escolar. Para que esse projeto de justiça possa ser realizado, faz-se fundamental a organização de estratégias didáticas que promovam a prática dos grupos subordinados.

Compreendemos que esse princípio curricular é deveras importante para a construção de uma sociedade mais justa. Neira e Nunes (2011) sinalizam que, assim, prioriza-se o questionamento da forma pela qual são elaboradas as representações que temos acerca do outro, do diferente.

Trata-se de romper com a dominação que certos grupos exercem, atribuindo conotações discriminatórias aqueles e aquelas considerados “diferentes”.

É o caso, por exemplo, de problematizar também a presença feminina nas lutas ou, quando o tema é brincadeira, equilibrar os conhecimentos trazidos pelos alunos e os obtidos em outras fontes. A tematização da cultura popular ou midiática na escola, por si mesma, já se constitui uma boa ilustração da justiça curricular. (NEIRA, 2011, p.70)

Vale ressaltar que a simples inclusão dessas práticas corporais no currículo de Educação Física não garante uma justiça curricular a partir do reconhecimento de outras culturas. De acordo com Neira (2011a), dependendo de como isso é feito, a comparação leva facilmente à supervalorização da cultura hegemônica. Nessa esteira, concordamos com Silva (2000), quando afirma que as atividades de ensino atentas à justiça curricular

promovem, entre outras situações, a desconstrução da maneira hegemônica de descrever o outro cultural.

Apoiar-se na justiça curricular como princípio orientador da prática pedagógica é, sobretudo, valorizar o patrimônio cultural, respeitando as múltiplas vozes e culturas presentes na escola e na sociedade.

3) *Descolonização do currículo*: trata-se de desvencilhar-se dos conhecimentos que dialogam com uma monocultura hegemônica, inserindo práticas outrora excluídas da escola. Permite que os alunos compreendam como determinadas práticas e culturas foram subvalorizadas e marginalizadas ao longo dos tempos. É, portanto, fundamental, tematizar práticas corporais de variados povos, contrariando a visão hegemônica da cultura colonizadora.

É comum dar ênfase a obras literárias, científicas e filosóficas, a artistas e manifestações que divulgam a identidade cultural europeia ou estadunidense, afirmando sua superioridade, submetendo o outro cultural à condição de inferior ou de primitivo. (NEIRA; NUNES, 2009b, p.23)

Vale lembrar que o currículo cultural possibilita o choque das diferentes culturas, abrindo espaço para o debate, a discussão e a reflexão.

A descolonização do currículo viabiliza um leque de oportunidades “diferentes”, proporcionando a participação equitativa das múltiplas identidades, aspecto central de uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal por parte de todos os seus frequentadores. (NEIRA, 2011b, p.82)

A descolonização do currículo possibilita a participação justa das diversas identidades e, a partir do choque entre elas, os alunos e as alunas podem se posicionar, mesmo porque um currículo cultural não pode dialogar com somente uma cultura. Dessa forma, as diferentes práticas corporais são tratadas com a mesma importância e relevância, principalmente quando compreendemos que esses diversos grupos culturais, ao entrarem na escola, se deparam com a cultura de um grupo dominante.

Se os princípios da descolonização e justiça curricular forem articulados, as atividades de ensino abordarão com idêntica dignidade tanto as experiências relacionadas ao futebol, handebol e basquetebol – práticas corporais euro-americanas, brancas, masculinas e oriundas da elite econômica –, como as provenientes de outros povos e segmentos sociais, tais como: batuque de umbigada, capoeira, xaxado, caboclinho, *kendô*, *tai-chi chuan*, uga-uga, peteca, carrinho de rolimã, bulica, futebol americano, pular elástica, passa anel, *street ball*, malha, jogos de cartas, *videogames*, tangram, *mame-maqui*, além de brincadeiras populares e de uma infinidade de práticas corporais que caracterizam grupos sociais que se encontram na escola. Isso oferecerá

condições para que os alunos e alunas questionem as experiências corporais divulgadas como as únicas válidas para a aprendizagem social. (NEIRA; NUNES, 2009b, p.23)

Esse princípio curricular permite, também, oferecer uma gama de oportunidades aos estudantes, proporcionando um ambiente democrático, no qual nenhuma prática corporal se sobreponha a outra. Por essa razão, vale ressaltar que um currículo culturalmente orientado por esse princípio propõe a vasta exposição das diferenças. Essa prática é fundamental para um posicionamento crítico. Concordamos com Moreira e Câmara (2010), quando afirmam que a consciência dos educadores sobre situações de opressão é importante na construção de um currículo multiculturalmente orientado.

Devemos considerar também que, a partir da descolonização curricular, práticas corporais outrora desprivilegiadas ingressam na escola como objetos de estudo. Assim, as culturas negra e indígena recebem sua devida valorização e reconhecimento, no que Neira e Nunes (2009b) afirmam como a legitimidade de expressar suas histórias ou a partir de sua própria cultura.

Um currículo descolonizado destaca não só os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados e da cultura popular, como também sua história de luta; valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas sejam efetuadas a partir da própria cultura, de forma a relatar suas condições de opressão, resistência e superação. (APPLE, 2001, p.64)

Quando a narrativa é realizada a partir dos grupos envolvidos, que representam as práticas corporais estudadas, nos é apresentado um percurso histórico muitas vezes diferente daqueles vinculados aos grupos dominantes. Dessa forma, a aula de Educação Física assume uma conotação democrática, possibilitando a desconstrução de certas significações relacionadas não só às práticas, mas também aos diferentes grupos sociais.

4) *Evitar o daltonismo cultural*: trata-se de reconhecer as culturas dos alunos e alunas como diferentes, compreendendo o processo de construção e as significações que cada pessoa atribui às diferentes práticas e manifestações culturais. Para isso, requer do professor sensibilidade em perceber que as necessidades e os conhecimentos variam e, dessa forma, exige-se muita atenção à heterogeneidade. Ao se evitar o daltonismo cultural, deve-se valorizar a riqueza das diferentes culturas presentes no ambiente escolar e suas mais variadas contribuições para a reconstrução do conhecimento acerca das práticas corporais tematizadas. Porém, ao não atentarmos a isso, incorremos no erro de tratar todos os alunos e alunas da mesma forma, privilegiando os grupos que trazem

consigo características semelhantes àsquelas de uma cultura dominante, socialmente legitimada.

Muitas vezes, a intervenção pedagógica amparada em uma ideia distorcida de igualdade tende a tratar a todos da mesma forma e objetivar o alcance dos mesmos comportamentos dos estudantes. Com esse procedimento, são legitimadas apenas as práticas corporais oriundas da cultura dominante, com configuração semelhante à que ocorre no ambiente extraescolar, cabendo aos alunos e alunas adaptarem-se para poder participar. (NEIRA; NUNES, 2009b, p.24).

Para que isso não aconteça, devemos sempre encarar as diferenças como uma oportunidade de interação, desconstrução e ressignificação do conhecimento e das culturas, favorecendo sempre não só o posicionamento dos alunos e alunas frente às diferentes práticas corporais, sejam elas pertencentes à sua cultura ou não, mas também a circulação dessas práticas no ambiente escolar. Devemos, assim, pesquisar sobre o tema estudado, assistir a vídeos, convidar pessoas envolvidas diretamente com essas práticas, estejam elas no ambiente escolar ou não, ouvir, refletir e debater a partir de todos os pontos de vista possíveis, fazendo com que as pessoas envolvidas com essas práticas participem desse processo.

Após a vivência da manifestação corporal em seu formato conhecido, os estudantes passarão a sugerir transformações para adequá-la às características do grupo – quantidade de participantes, funções assumidas, presença ou não de alunos com deficiência, atenção às diferenças e limites individuais. (NEIRA; NUNES, 2009b, p.24)

Posicionar-se contra o daltonismo cultural exige que os professores, em suas práticas pedagógicas, possibilitem a participação de todos e todas, ampliando as atividades para além daquelas usualmente utilizadas e conhecidas. Dessa forma, evita-se um único jeito de se realizar determinada prática. Uma Educação Física culturalmente orientada, amparada no pós-estruturalismo, compreende a prática corporal como linguagem (gesto) e, sendo assim, com vários significados possíveis.

Vale ressaltar também que uma ideia distorcida de igualdade pode levar o docente a esperar e exigir dos estudantes um padrão de comportamento e/ou de movimento. Sendo assim, geralmente, as práticas validadas são aquelas que se assemelham com a cultura dominante.

É o caso, por exemplo, de reproduzir nas aulas de educação física escolar os mesmos procedimentos desenvolvidos nas escolinhas de esporte das diversas modalidades ou de abordar dança e ginásticas tais e quais ocorrem nas academias ou clubes. O resultado, como costuma acontecer, é o privilégio atribuído aos estudantes que dispõem de condições culturais anteriormente alinhadas a essas práticas, o que favorece a exclusão dos demais e transformamos em “diferentes”. (NEIRA; NUNES, 2009b, p.24)

Mais uma vez, faz-se necessário salientar que o currículo cultural de Educação Física não pauta suas ações nas escolhas discentes. Muito menos as práticas pedagógicas são decididas a *laissez faire*.³⁶

Uma prática daltônica também pode ser verificada na avaliação, quando, de acordo com Neira e Nunes (2009b), o docente utiliza como referência o grau de proximidade com o ideal objetivado. Nesse sentido, o referencial pode ser um movimento ou um comportamento tido como ideal.

Para evitar tanto o fato como suas consequências, o professor ou a professora poderá propor vivências corporais do objeto estudado (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 de cultura. (NEIRA; NUNES, 2009b, p.24)

Ainda nesse entendimento, as práticas corporais devem suscitar uma análise social, histórica e política a partir da prática social. Os estudantes devem se posicionar criticamente em relação aos mais variados contextos envolvidos nas produções e reproduções das manifestações corporais, superando, dessa forma, a indução de um pensamento hegemônico, constituído a partir da visão de um grupo que goza de privilégios e tem todo o interesse na manutenção desse *status quo*.

Acreditamos que quanto maior for a quantidade de fontes e de materiais em que os estudantes baseiem suas pesquisas, melhor compreensão e maior dimensão das diferenças sociais terão também, podendo, inclusive, modificar o cenário, quando necessário.

³⁶ Vista hoje como a expressão-símbolo do liberalismo econômico, na versão mais pura de capitalismo em que o mercado deve funcionar livremente, sem interferência do Estado, apenas com regulamentos suficientes para proteger os direitos de propriedade. Na educação, coadunamos com Bonetto (2016) quando afirma que o termo se refere a uma prática sem planejamento que, frequentemente, orienta uma prática sem propósito.

5) *Ancoragem social dos conhecimentos*: é compreender que o ponto de partida, sob a vigência do currículo cultural, deve ser o conhecimento não só que professores e professoras têm, mas também aqueles referentes aos alunos e alunas, elencando, a partir daí, as análises que serão realizadas sobre a prática em questão.

A ancoragem social dos conhecimentos contribui para que os estudantes desconstruam as representações provocadas pelas informações distorcidas ou fantasiosas presentes na sociedade e, com isso, adquiram uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis, sejam eles valorizados ou marginalizados. (NEIRA, 2011a, p.96)

Sob esse prisma, deve-se levar em consideração a história das práticas corporais e os caminhos que contribuíram para que chegassem ou não até o ambiente escolar. Nos dizeres de Neira e Nunes (2011), trata-se de conduzir ações didáticas promotoras da análise do contexto social, o que possibilita a inserção sobre o real e sua transformação.

Complementando esse pensamento, Neira e Nunes (2009b) afirmam que não cabe, portanto, o conceito de ‘esporte na escola’, pois o objetivo não é a adequação dos sujeitos da educação a certa atividade sob o manto ilusória da igualdade, até porque o que se pretende é que o ponto de partida da manifestação corporal estudada seja sua própria ocorrência social.

O currículo cultural de Educação Física, ao ancorar socialmente os conhecimentos, amplia a possibilidade de compreensão e posicionamento crítico dos alunos com relação ao contexto social, histórico, político de produção e reprodução das práticas culturais. (NEIRA, 2011b, p.96)

Esse princípio proporciona a desconstrução das representações distorcidas que as pessoas têm a respeito das diferentes práticas corporais, reconhecendo outras manifestações, principalmente aquelas marginalizadas socialmente. Como já destacado nos princípios descritos acima, o currículo cultural fundamentado nesses pressupostos não pretende uma substituição das práticas reconhecidas por aquelas marginalizadas.

O currículo cultural compreende que, dentro de um espaço democrático e dialógico, todas as manifestações da cultura corporal possuem seu espaço de posicionamento. Por isso, coadunamos com Neira (2011a) quando afirma que se trata do desenvolvimento de práticas que fomentem o compromisso político e social de inclusão dos sujeitos discriminados e a intervenção docente em situações de conflito.

Reafirmamos também a necessidade de concordância entre as partes envolvidas (professor, estudantes, orientações didáticas e os diferentes objetivos durante os estudos.

Principalmente quando as diferentes práticas corporais se tornam as tematizações³⁷) no sentido de aprofundar as reflexões sócio-históricas, a partir daquilo que o multiculturalismo crítico preconiza como o caminho para uma ancoragem social dos conhecimentos. Neira (2011a) nos alerta para o fato de que uma prática que desconsidera a ancoragem social (crítica e contextualização) em nada contribui para a compreensão ampla do papel social das práticas corporais estudadas:

Na contramão do entendimento do currículo cultural como um *pout-pourri* de atividades, a consolidação do seu projeto político e pedagógico implica, entre outros procedimentos, frisar que as manifestações corporais foram produzidas em um contexto sócio-histórico específico e mediante determinadas intenções e significados, mas com o passar do tempo, sofreram inúmeras transformações em decorrência de suas íntimas inter-relações com a sociedade mais ampla. (NEIRA, 2011a, p.98)

Realizada essa breve explanação sobre os princípios relevantes para o estudo das práticas corporais no currículo cultural, discriminaremos as orientações didáticas que permitem colocar a proposta em ação: a) tematização; b) mapeamento; c) ressignificação; d) aprofundamento; e) ampliação; f) registros e g) avaliação.

A definição do que ensinar, por muito tempo, esteve nas mãos daqueles que, de alguma forma, detinham o poder econômico e político. Para o currículo cultural em Educação Física, as **tematizações** se tornam conteúdos a serem estudados. Logo, tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo com uma realidade de fato social, cultural e política (NEIRA; NUNES, 2009a). Ness sentido, Santos e Neira (2016) afirmam que as atividades de ensino baseadas em pesquisas, análises, reflexões e discussões, quando articuladas à prática social dos educandos, possibilitam a apreensão da realidade.

Conforme se estuda e se aprofunda esse tema, as experiências de alunos, alunas e professores vão se misturando, criando um emaranhado cultural em que dificilmente se identificam o início e o fim. Quando isso acontece, intercambiam-se e constroem-se novos significados para manifestações corporais já existentes ou, ainda, novas manifestações corporais a partir das ressignificações. E o mais importante é que esse tema deve emanar da sociedade onde vivem os alunos e alunas.

³⁷ Alinhamos nossos pensamentos com Santos e Neira (2016), quando afirmam que na Educação Física cultural, a tematização inspira-se no rizoma deleuziano ao entretecer e conectar variados discursos, conhecimentos e representações, passíveis de problematização.

Um tema é legítimo e valioso quando emana da sociedade à qual serve e por ela é legitimado. Isso significa que todo e qualquer conhecimento pode fazer parte do currículo. Além disso, o trabalho pedagógico com os saberes dos docentes e discentes não deve ser visto apenas como percepção sincrética do mundo, tal como se todos fossem ingênuos. (NEIRA, 2011a, p.103)

Portanto, a partir do currículo cultural, são inconcebíveis conhecimentos prévios, já sistematizados, fragmentados, segmentados, meramente aplicados no momento da aula. Por essa razão, rejeitamos o conceito e a prática sobre procedimentos a serem adotados para a implementação de determinado conteúdo. O conhecimento, no caso, é tratado como algo vivo, mutável, em constante modificação, inacabado, construído e reconstruído, aula a aula, encontro por encontro, nas trocas corporais e discursivas e nas análises dos contextos que remetem às montagens histórico-culturais.

Em relação ao **mapeamento**, podemos afirmar que este se faz necessário por ser a forma encontrada pelo currículo cultural para identificar as diferentes culturas que transitam pelo espaço escolar e seus arredores, bem como os alunos e alunas. A tomada de decisão sobre o tema se dá a partir da comunidade, em conformidade com o que defende o multiculturalismo (NEIRA; NUNES, 2009a). Ao realizar o mapeamento, o docente entra em contato direto com as diferentes culturas que coabitam os espaços ao redor da escola. É fundamental recolher a maior quantidade possível de informações individualmente e, em seguida, junto com os próprios alunos e alunas.

O mapeamento é a porta de entrada para a diversidade na escola, questão de honra quando se almeja um projeto educacional sensível às diferenças (NEIRA, 2011a). Trata-se, portanto, de conhecer os personagens que atuam em determinado ambiente, sem fechar a possibilidade para que as práticas corporais, sejam elas quais forem, adentrem a escola para serem estudadas e analisadas. O reconhecimento do patrimônio da cultura corporal da comunidade escolar é o ponto de partida para a prática pedagógica, até porque possibilita ao docente conhecer o universo da prática corporal de seus estudantes.

De posse desse material coletado, fruto de sua observação, mas também, como afirma Neira (2011a), do contato direto com as turmas, o professor e/ou professora deverá confrontar essas manifestações corporais com o documento oficial da unidade escolar – o Plano Pedagógico –, a fim de decidir pelo tema que será estudado.

O olhar atento às culturas que orbitam no universo escolar é a característica mais marcante do mapeamento. As informações recolhidas com os alunos constituem elementos fundamentais para dimensionar o tema de estudo e as

possibilidades que esse estudo apresenta para o desenvolvimento das aulas. (NEIRA, 2011a, p.112)

Com essas informações, podemos afirmar que mapear é abrir as portas para que a diversidade entre no ambiente escolar. Mas o mapeamento também nos permite verificar como as práticas corporais são discursivamente constituídas, a partir dos pressupostos teóricos nos quais o currículo cultural encontra sua fundamentação.

Os referenciais dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, ao inspirarem o currículo cultural, ajudam a questionar as narrativas que vinculam o futebol à cultura popular; as danças eletrônicas aos consumidores de entorpecentes; o hip-hop aos maloqueiros; a capoeira à escravidão. Discursos como esses apenas contribuem para perpetuar a assimetria social. (NEIRA, 2011a, p.114)

Neira e Nunes (2009b) sugerem que o docente oriente sua prática de mapeamento com questões norteadoras, que podem ser mais abrangentes à medida que educadores e educadoras adquiram maior habilidade nessa ação didática. Vale ressaltar que o docente pode recorrer a conversas com os pais e responsáveis pelos estudantes, desenhos, horários de entrada, saída e intervalo, entre outras fontes que permitam uma melhor compreensão das manifestações corporais da comunidade.

Dado o contexto multicultural das cidades brasileiras, os dados conseguidos ajudarão o docente a descobrir se a comunidade é adepta a: brincadeiras de rua, prédio ou casa (entorno da escola); brincadeiras e brinquedos tidos como esquecidos ou inéditos; danças urbanas, regionais ou internacionais, e se isso é costumeiro ou esporádico; festas com força de tradição popular; rodas; escolas de samba. E se a população frequenta: academias com modalidades ginásticas diferenciadas, amplas e diversas manifestações de lutas; futebol de várzea ou agremiações esportivas que congregam times de futsal; equipes de bocha, beisebol, rúgbi ou hipismo. (NEIRA; NUNES, 2009b, p.28)

No mapeamento faz-se fundamental, também, apontar as dimensões e os espaços disponíveis para que as práticas corporais aconteçam. Dessa forma, o tamanho da escola, da quadra, dos espaços disponíveis para os estudantes, como sala de informática, laboratório e locais específicos para contação de histórias, pode ser mensurado, até porque esses espaços poderão ser utilizados nas atividades de ampliação e aprofundamento.

Em síntese, podemos afirmar que o mapeamento é uma avaliação diagnóstica que, conforme afirmam Neira e Nunes (2009b), são os primeiros registros que compõem o diário de campo, relatório ou portfólio do professor e da professora e, por que não, dos alunos e alunas.

As observações dos professores ou das professoras serão enriquecidas com os relatos dos estudantes em relação às suas experiências em dada manifestação, apontando, na medida do possível, os depoimentos que provem das próprias vivências como protagonista ou espectador. (NEIRA; NUNES, 2009b, p.29)

Já em relação à **ressignificação**, podemos defini-la como a desconstrução e reconstrução de uma prática corporal. A partir desse mecanismo, o produto, por assim dizer, será algo completamente novo.

Ressignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto com base na própria experiência cultural. [...] trata-se de posicionar os alunos na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura, em condições semelhantes ao que ocorre em grande parte das experiências humanas. (NEIRA, 2011a p.129)

Enveredando por esse caminho, a partir da ressignificação é criada uma nova prática, inédita, pertencente somente àquele determinado grupo em que a mesma ocorreu. Dessa forma, a ressignificação permite uma legitimação maior do processo de reconstrução dos artefatos culturais, mesmo que seja somente atribuindo novos sentidos a uma prática já conhecida.

O **aprofundamento**, por sua vez, significa conhecer melhor a manifestação corporal objeto de estudo. Trata-se de procurar desvelar aspectos que lhe pertencem, mas não emergiram nas primeiras leituras e interpretações (NEIRA, 2011a). Para isso, é fundamental que tanto os professores e professoras quanto os alunos e alunas realizem pesquisas e conheçam bem aquilo que será estudado.

Já a **ampliação** é o momento de olhar sob outros ângulos para a mesma prática. Trazer, talvez, outras variáveis para as discussões e interpretações.

Para além das atividades de aprofundamento, o currículo cultural recorre também à ampliação. A elaboração de uma rede de conhecimentos acerca do tema estudado, procedimento fundamental para a superação da visão sincrética inicial e construção de uma reflexão crítica. (NEIRA, 2011a, p.138)

Para se garantir o contato com outras representações, sob o ponto de vista do currículo cultural, é necessário proporcionar, por meio de atividades de ampliação, o acesso às concepções dos mais variados grupos, fornecendo aos alunos e alunas condições para que desconstruam ou revejam os significados que atribuem às práticas corporais e aos seus representantes, pertencentes ou não à sua cultura.

Aqui vale um destaque para uma forma de ampliação das informações coletadas muito utilizada pelo docente: as rodas de conversa com as crianças. O enfoque dado pelo

professor era na ampliação das fontes de coleta das informações e conseqüentemente, em uma maior qualidade desses dados, proporcionando mais segurança nos momentos em que se debruçava sobre seus registros a fim de analisar os acontecimentos das aulas.

Outra orientação didática é o **registro**, que tem como principal função a retomada dos processos já realizados para que possam ser discutidos e analisados em momentos posteriores. Funciona como uma espécie de livro de consulta – isso para nos livrarmos do termo ata, que não tem sentido algum no currículo cultural –, permitindo verificar, a qualquer tempo, os registros realizados durante todo o processo de estudo dos temas propostos:

O processo de documentação também pode funcionar como uma maneira de revisitar e rever experiências e eventos anteriores: desse modo, não apenas criam memórias, mas também novas interpretações e reconstruções do que aconteceu no passado. (CASTRO; BORGES; VELOSO, 2012, p.77-78)

I

isso nos permite, também, identificar as representações que os alunos e alunas possuem acerca das diferentes práticas corporais realizadas e dos seus praticantes. Analisar os registros é, antes de mais nada, olhar para a própria prática, refletindo e modificando as significações outrora realizadas.

Registrar a própria prática pode ser um rico instrumento de trabalho para o professor que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o *ato-refletir*. (WARSCHAUER, 1993, p.61)

O diário³⁸ é construído por cada sujeito que registra e lhe dá uma forma própria, de acordo com as necessidades de cada personagem nos diferentes contextos, portanto, segundo Warschauer (1993), permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos. Oferece segurança porque considera as dificuldades e os percursos vividos até o momento do registro, possibilitando, dessa forma, desconstruir e ressignificar antigas certezas, caminhando para a criação de uma nova forma de conhecimento, que leva em consideração o patrimônio cultural dos alunos e alunas envolvidos na aula.

Dessa maneira, o registro se faz necessário uma vez que marca definitivamente as produções, observações e críticas realizadas pelos grupos envolvidos e, no caso de um currículo culturalmente orientado, permite-nos reorientar as ações didáticas.

³⁸ Segundo Warschauer, os registros realizados também podem ser chamados de diários, que nada têm a ver com o tradicional diário de classe.

O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este “ter presente” o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória. [...]. Refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar as próprias ações, o que auxilia na construção do novo. (WARSCHAUER, 1993, p.63)

Os registros devem assumir uma característica informal, permitindo que alunos e alunas possam, livres de formas, repressões ou técnicas, escrever de uma maneira mais próxima à forma oral. Normas gramaticais ou ortográficas não são colocadas em ponto de relevância. Valem também como forma de registro os desenhos, as pinturas e as frases soltas na folha. De acordo com Lopes (2009), a produção artística, assim como a escrita, é também um modo de registro. Portanto, uma outra forma de análise das representações discentes, amplamente feita pelo professor, são os desenhos realizados durante o período de estudos das práticas corporais.

Registrar é, portanto, buscar sentidos para as práticas realizadas pelos alunos e alunas, ou seja, assume um caráter que vai além de simplesmente descrever o ocorrido nas aulas, como se fosse uma mera narração de fatos observados. Deve proporcionar espaços para novos conhecimentos, diferentes daqueles que tínhamos acessado anteriormente.

Outro caráter que os registros podem assumir é o de apontar as dificuldades encontradas em determinados momentos do trabalho para que, na ocasião oportuna, realizemos a **avaliação**.

No decorrer das atividades de ensino, as anotações das observações e análises do cotidiano das aulas possibilitam a reunião das informações necessárias para avaliação do trabalho pedagógico. [...] a avaliação no currículo cultural também se caracteriza pela adoção de uma postura etnográfica, ou seja, para além das observações, os professores registram as ações didáticas desenvolvidas, os encaminhamentos efetuados e as respostas dos educandos. Também recolhem e arquivam exemplares dos materiais produzidos pelos alunos durante as aulas ou a partir delas. (NEIRA, 2011a, p.158)

A avaliação no currículo cultural, portanto, não tem o mesmo caráter daquelas realizadas em outros currículos. Aqui, não existe a preocupação em quantificar resultados ou atribuir valores aos mesmos, sem, segundo Esteban (2003), fundamentar a avaliação na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas dos estudantes. Trata-se, na verdade, de identificar o que os alunos e as alunas conseguiram compreender a respeito das práticas corporais estudadas. Outro ponto que deve ser levantado durante a avaliação são os eventuais equívocos identificados durante o

processo. A avaliação deve ser usada como um *feed back*, parte do processo interativo de fazer-criticar-fazer-criticar. “Esse processo recursivo de fazer privado e crítica pública [...] é essencial para a transformação da experiência” (DOLL Jr, 1997).

Dessa forma, avaliar vai além de um mero instrumento de quantificação de valores atribuídos às produções dos alunos e alunas, mediante um processo de verificação de ensino e aprendizagem. Na perspectiva cultural, segundo Escudero (2011), a avaliação final fornece dados importantes para organizar a tematização da próxima manifestação da cultura corporal a ser estudada. Tal avaliação é vista como um texto inacabado, em constante modificação, construído a quatro mãos – por aluno e professor. O ensino exige que os fins sejam construídos no processo, nas interações com os estudantes, considerando todo o percurso como parte fundamental da “aprendizagem: Estando aberto ao outro, o professor pode, apesar da surpresa, ou talvez como consequência dela, refletir sobre o que seu aluno diz e sobre a avaliação que ele mesmo havia feito (ESTEBAN, 2003, p.18).

“Ao olharmos um quadro pronto e acabado, temos uma visão clara do produto, contudo, nele o processo desaparece” (ESCUDEIRO, 2011). A Educação Física, na perspectiva cultural, trata as práticas corporais como textos da cultura, portanto, cada gesto pode ser lido, pois veicula significados. É o que torna importante a reflexão e a compreensão sobre as mesmas.

Nesse sentido, espera-se do aluno que ele consiga ler e interpretar os gestos de uma dança, de um jogo, sendo capaz de atuar como sujeito dessa manifestação. Esse currículo enfatiza a autonomia estimulando o trabalho coletivo e individual e o professor cumpre o papel de mediador. (ESCUDEIRO, 2011, p.89)

Por fim, mas não menos importante, voltamos ao cenário das teorias pós-críticas da educação para frisar que o currículo cultural problematiza as questões de gênero, etnia, religião, orientação sexual, entre outras, que marcam as práticas corporais.

O currículo pós-crítico inclui novas temáticas e categorias para maior compreensão das relações entre poder e identidade social, entre a escola e a sociedade pós-moderna. Nesse sentido, a teorização pós-crítica incorpora o multiculturalismo crítico, os estudos feministas, a teoria *queer*, os Estudos Culturais, os pós-colonialistas, os ecológicos, a filosofia da diferença, a filosofia intelectual, a visão da pedagogia como cultura e da cultura como pedagogia. (NEIRA; NUNES, 2009a, p.138)

Apoiar-se nas teorias pós-críticas ou, pelo menos, em um pensamento pós-crítico, implica negar qualquer tipo de verdade absoluta, desprendendo-se de afirmações outrora

construídas, mas, ao mesmo tempo, é também levá-las em consideração, compreendendo o percurso que esses discursos descreveram para chegar ao patamar onde estão. Ou seja, trata-se de desconstruí-los e não de destruí-los. Na teorização pós-crítica, não se desconsidera aquilo que já foi constituído, ocupando seu lugar, substituindo-o.

Na teoria pós-crítica, o que mais interessa são as diferentes práticas educativas – suas técnicas e procedimentos – que constroem, produzem, modificam e tentam fixar um modelo de ser (identidade) a certos tipos de sujeitos e de objetos. Qualquer forma de verdade ou de sua afirmação, na teoria pós-crítica, é uma invenção, é ficção. (NEIRA; NUNES, 2009a, p.139)

Podemos afirmar que, quanto mais elementos estiverem envolvidos na análise e reflexão sobre a construção das práticas e dos discursos, mais aproximação haverá com as teorias pós-críticas.

4 O registro e a Educação Física: outras rotas

Na perspectiva cultural da Educação Física, o registro tem sido visto ora com fim em si mesmo, ora para a avaliação após a finalização das tematizações propostas. O registro como recurso para a avaliação é encarado como um texto em constante construção, assim como toda a prática cultural, o que se distancia dos modelos avaliativos das propostas convencionais, que excluem e classificam os alunos e alunas.

O registro atento das vivências, ressignificações, pesquisas, visitas, presença de membros da comunidade apresentados em fotos, filmagem, relatos, anotações, mudanças nas formas de realizar movimentos fornecem importantes informações ao professor, possibilitando-lhe avaliar o processo, permitindo-lhe identificar insuficiências, limites, acertos e ganhos conquistados por meio das atividades de ensino, além de fornecerem informações que subsidiam possíveis modificações na prática pedagógica. (ESCUDERO, 2011, p.101)

A investigação realizada por Escudero (2011), embora reconheça a importância do registro como recurso importante para a avaliação no currículo cultural da Educação Física, não lhe confere *status* de objeto de pesquisa, nem tampouco estabelece qualquer vínculo entre aquilo que chamamos de cultura escolar e a cultura fora da escola (fora do horário estabelecido de aula). A cultura escolar, em muitos casos, alinha-se ao pensamento de Barroso (2004) como um conceito que evidencia a função da escola como transmissora de uma cultura específica no processo de socialização e integração de crianças e jovens. Sobre o assunto, vale mencionar que não foram identificadas pesquisas nas bases de dados consultadas,³⁹ o que revela a carência de estudos sobre o tema.

Por outro lado, foram identificados três trabalhos que possuem interface com a presente pesquisa ao relacionarem o registro às aulas de Educação Física. Piragibe (2006) analisou o processo de reflexão sobre a prática pedagógica durante um curso de formação continuada em Educação Física, mediado pela técnica dos diários de classe. A pesquisa partiu das reflexões realizadas por professoras lotadas em uma Diretoria Regional de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, sem formação superior em Educação Física, atuantes em uma Escola Municipal de Educação Infantil. Além de realizar quantificação

³⁹ Para essa busca, foram consultadas as seguintes páginas: <<http://www.teses.usp.br>>, <<http://bancodeteses.capes.gov.br>> e <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>, utilizando como palavras-chaves: registro, educação física e currículo cultural.

sobre as expectativas dos professores acerca do curso de formação continuada, na qual estes apontaram a Educação Física como importante componente curricular, por trabalhar com aspectos relacionados ao desenvolvimento global da criança, desenvolvimento físico, socialização e saúde, a pesquisa aponta a necessidade de investimento na formação dos professores não como um simples treinamento para a competência individual, mas como o desenvolvimento de uma certa classe de intelectuais que se guiam por valores democráticos e cultivam a capacidade crítica de seus alunos (PIRAGIBE, 2006).

Seu grupo de pesquisa era composto por quatro professoras titulares de cargo, cumpridoras da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), com uma carga horária semanal de 8 horas para reuniões com outros professores e com o coordenador pedagógico. Possuíam, em média, 25 anos de experiência no magistério. Três delas eram formadas em Pedagogia e uma, em Letras. Para analisar os dados, Piragibe coletou os diários de classe do ano letivo de 2002, por ser este, no seu entendimento, o mais significativo para o curso e para as professoras. Para os procedimentos de análise de dados, utilizou a análise de conteúdos sugerida por Triviños (2103): pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Para os diários de classe, organizou uma leitura geral dos documentos para, em seguida, realizar anotações dos pontos relevantes acerca de seu estudo.

Piragibe (2006) então se debruçou sobre os registros realizados pelas professoras em seus diários de classe e a utilização dos mesmos durante o curso de formação. Com relação às análises realizadas a partir do curso de formação, apontou a superficialidade com a qual as instituições de ensino lidam com a prática reflexiva, fazendo com que cada vez mais os estudantes sejam transformados em meros reprodutores das informações adquiridas. Ou seja, nos cursos de formação, onde se poderia refletir sobre as práticas e os registros, as instituições optam por esvaziar essa discussão, repassando as ideias de seus autores principais, nos quais os cursos baseiam suas ementas e suas práticas, de modo que quase não existe estímulo à reflexão.

Outro ponto levantado em sua análise é a desconsideração dos conhecimentos discentes, levando em conta somente a cultura do formador como modelo, contrariando a prática reflexiva, em que professores e professoras devem questionar e analisar as relações presentes na escola. “Deveria o curso se integrar na rotina de trabalho, buscando resultados a longo prazo” (PIRAGIBE, 2006). A pesquisadora sinaliza também para o fato de que as instituições públicas de controle, como as secretarias de educação e as diretorias de ensino, têm, ao longo dos últimos anos, se empenhando em oferecer cursos

aos professores e professoras, e que estes justificam o não comparecimento em decorrência do distanciamento de suas práticas com as teorias ensinadas. O que se percebe, aqui, é que, pelo menos nesse ponto, os professores e as professoras preferem cursos nos quais enxergam interfaces com suas práticas educacionais.

A prática reflexiva coletiva questiona certezas e conhecimentos tácitos, num constante movimento de ida e vinda entre aspectos que vão desde os individuais do professor, de sua relação com os alunos, demais professores e membros da escola, até as políticas públicas para a educação. Possibilita a construção de novos conhecimentos, caminhando em busca do domínio da complexidade envolvida no ato de ensinar, tornando o trabalho mais eficaz e contribuindo para uma maior compreensão e transformações dos aspectos estruturais que dificultam o trabalho do professor. (PIRAGIBE, 2006, p.23-24)

Piragibe (2006) analisou os registros produzidos pelas professoras – no caso, os diários de classe –, verificando se houve ou não mudanças na forma de pensar, agir e planejar suas aulas. Esse mecanismo de reflexão é importante, como aponta Warschauer (1993), pois refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar as próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É o planejamento. E mais:

O registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades que, como as anteriores, poderão ser superadas. (WARSCHAUER, 1993, p.63)

Outra investigação sobre os registros das aulas de Educação Física é a de Melo (2008), no qual as análises dos portfólios elaborados por alunos e alunas e do diário da professora corroboram a melhora da aprendizagem e a legitimação, por assim dizer, dos instrumentos de avaliação empregados pela docente.

Melo levanta três questões norteadoras: 1) O portfólio revelou os conhecimentos trabalhados em aula? 2) O portfólio possibilitou aos alunos identificar as dificuldades de aprendizagem e como fazer para melhorá-la? 3) A autoavaliação, como mais um instrumento inserido no portfólio dos alunos, possibilitou a aprendizagem dos aspectos relacionados à postura de estudantes?

É interessante observar o caminho que a pesquisadora traçou para chegar às respostas. Conferindo destaque à análise dos registros realizados por alunos, alunas e professora, a autora procurou:

a) identificar, interpretar e compreender as representações registradas pelos alunos, tendo como foco a observação da expressão da aprendizagem, das dificuldades e como fazer para melhorar na aula de Educação Física; b) identificar, interpretar e compreender as possibilidades e limitações do portfólio como prática que oportuniza a avaliação no processo de ensino e aprendizagem na Educação Física; c) compreender as transformações que as concepções e práticas sofreram ao longo do processo de formação da professora-pesquisadora com a utilização do portfólio. (MELO, 2008, p.49)

Como bem descrito, as análises sobre as respostas verificadas ocorreram com base nos registros e nos portfólios elaborados pelos alunos, ressaltando, dessa forma, a importância da prática dos registros nas aulas de Educação Física e dos portfólios que, segundo ela, são documentos dinâmicos que não permitem a segmentação entre aprender e avaliar.

Melo define portfólio como a reunião das produções realizadas pelos alunos, alunas e docentes durante as aulas, em uma pasta ou em um arquivo, de livre acesso e fácil consulta. Ou, ainda, uma forma de diário de bordo, no qual o professor ou a professora realiza uma espécie de resumo sobre essas produções, inserindo-o no registro. Pode ser, também, um dossiê, que tem por característica o arquivamento dos registros, respeitando a ordem cronológica em que os mesmos acontecem. Essas definições a respeito do portfólio estão de acordo com o objetivo de nossa pesquisa, quando pensamos a importância dos registros nas aulas de Educação Física.

O portfólio permite ao aluno representar a sistematização do conhecimento de forma cumulativa e dinâmica, além de atender aos desejos e necessidades de complementação de cada aluno. De um lado, a qualidade de ser um processo cumulativo pressupõe a necessidade do professor acompanhar os alunos em seus avanços, de outro, o fato de ser dinâmico permite (e impõe) retomadas, idas e vindas sobre o que o aluno já sabe e aquilo que ainda não é conhecido. Esse é o ponto mais especial do portfólio, que favorece a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seus processos de aprendizagem, já que possibilita ao aluno reconhecer e controlar a própria aprendizagem. (MELO, 2008, p.35)

Porém, a ênfase dada aos portfólios durante a pesquisa foi a de evidenciar indícios de aprendizagens e dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino.

O ponto de convergência dos dois trabalhos com a presente pesquisa é o registro. Quer seja no formato de portfólio ou diário, ambos contribuem para estabelecer uma fixação daquilo que foi socialmente construído com os alunos e alunas, aproveitando, dessa forma, toda e qualquer informação relevante ao processo vivenciado nas aulas de Educação Física, mesmo que cada uma tenha seus próprios objetivos e proposições. Emerge, assim, a necessidade percebida por alguns professores de construir um conhecimento novo a partir das práticas e das discussões realizadas dentro de cada grupo. Nesse sentido, por entender que o processo pode ser longo e durar mais do que uma aula, faz-se necessário uma forma de documentar as discussões já realizadas para que, na aula seguinte, se dê continuidade a partir do ponto anterior.

Novamente, vale ressaltar que as pesquisas de Piragibe (2006) e Melo (2008) não consideravam o currículo cultural para essas análises e, portanto, a própria forma como a avaliação é observada em ambas não se coaduna com o presente estudo. Para compreender a forma como o registro se apresenta no currículo cultural de Educação Física, faz-se necessário o entendimento da fundamentação teórica na qual esse currículo se baseia.

Há, ainda, um terceiro trabalho sobre a utilização do registro como instrumento, relacionado principalmente à prática avaliativa nas aulas de Educação Física. O estudo, realizado por Santos e Maximiano (2013), fundamenta-se na forma como três professoras de Educação Física aplicam e enxergam a avaliação no cenário escolar.

Os dados apresentam possibilidades de avaliar nas aulas de Educação Física a partir de diferentes instrumentos de registro, levando em consideração a especificidade desse componente curricular. Apontam caminhos para se projetar a avaliação, ultrapassando os discursos acadêmicos que fundamentam suas análises em diagnósticos de denúncia. (SANTOS; MAXIMIANO, 2013, p.883)

Para tal, os pesquisadores utilizaram a entrevista semiestruturada, com base interpretativa na análise de conteúdos. Entre os vários excertos retirados da fala das professoras durante as entrevistas, constata-se o teor fiscalizatório, uma vez que as docentes se preocupam com a apreensão dos conteúdos desenvolvidos durante as aulas de Educação Física. Vale ressaltar que, em momento algum da pesquisa, aponta-se qual currículo está em ação. Em alguns trechos das entrevistas, de forma discreta, percebe-se a preocupação das professoras em avaliar a partir dos registros dos estudantes, o que para

o currículo culturalmente orientado configura-se uma prática coerente. Porém, a própria conclusão dos autores da pesquisa aponta para a necessidade de se investigar mais sobre o assunto, em decorrência do pouco material produzido até então sobre práticas avaliativas que consigam ir além da constatação de apreensão de conteúdo.

Alguns pontos de convergência dos estudos de Santos e Maximiano (2013) com a presente pesquisa estão na forma como os pesquisadores se aproximaram das práticas escolares para observar como as professoras de Educação Física inventam e reinventam a prática avaliativa. Nos dizeres desses autores, interessava a forma como as professoras ressignificavam suas ações, de modo a *consumir e produzir* diferentes práticas avaliativas. Seus estudos apontam a representação que as professoras⁴⁰ têm acerca da prática avaliativa como uma forma de quantificar notas para as produções discentes ou, em certos casos, atribuir valores para a participação nas aulas.

As reflexões trazidas por esses autores questionam a participação do componente na área da escola, uma vez que suas práticas não dialogam com aquelas preconizadas pela cultura escolar. Em outras palavras, Santos e Maximiano (2013) colocam a seguinte questão: se a escola é lugar de *falar de e escrever sobre*, como avaliar os processos de ensino e aprendizado em uma disciplina que vai de encontro a isso?

De acordo com esse estudo, os registros são colocados no patamar de verificação dos conteúdos aprendidos. Não raro o caderno de Educação Física é citado como ponto de apoio para consulta e arquivamento das situações e conceitos considerados mais importantes pelo discente.

Tanto o diário como o desenho possibilitam que o aluno materialize, mediante a transformação de *saber-domínio* e do *saber-relacional* em *saber-objeto*, as atividades que demarcam suas experiências corporais. Nele, a professora solicita aos alunos que narrem suas experiências. Questões como “o que faço com o que aprendi na Educação Física? Como me senti na aula? Quais experiências me marcaram? Quais são as suas implicações para a relação consigo e com os outros?” Orientam sua escrita. (SANTOS; MAXIMIANO, 2013, p.890).

Aqui, apontamos uma diferença muito importante entre a prática do registro de acordo com a pesquisa analisada e a presente pesquisa. A primeira enxerga e utiliza os registros como lugar de produção e fixação das experiências discentes. No caso desta pesquisa, os registros assumem papel fundamental para a reorientação da prática docente.

⁴⁰ Aqui nos referimos somente às professoras, alvo dos estudos da pesquisa sob análise.

Um ponto de congruência entre as pesquisas é o fato de ambas se despirem dos conceitos anacrônicos relacionados à avaliação. O estudo de Santos e Maximiano estabelece relações para além de um simples “diagnóstico”.⁴¹ Coadunamos com Santos (2008) quando afirma que a avaliação vai fornecendo indícios dos processos em desenvolvimento, assinalando trilhas não percebidas, que devem ser consideradas e exploradas dentro da singularidade das práticas pedagógicas.

As avaliações se encontram a serviço da ação em processo, alimentando e reorientando o percurso da aprendizagem do estudante, não havendo ‘avaliação’, mas um conjunto de avaliações que sinalizam o caminhar dos alunos e dos professores, das instituições formativas, no seu processo de aprender, ensinar e formar. (SANTOS; MAXIMIANO, 2013, p.892)

A prática da avaliação se dá a partir do questionamento do que se ensina e do que se aprende, e a clara intenção da pesquisa é posicionar o componente Educação Física no cenário escolar, apontando sua relevância por intermédio do questionamento sobre o quê e como avalia.

Os três trabalhos analisados pela presente pesquisa não se alinham, em termos ideológicos e teóricos, com o currículo cultural. Destacamos nossa posição a respeito da prática avaliativa dentro da área de Educação Física. Em termos epistemológicos, há de acontecer uma mudança para que a prática cultural se debruce sobre pressupostos coerentes com as suas intenções. Verificar apreensão de conteúdos, atribuindo aos alunos e alunas notas classificatórias, é algo totalmente fora de nossa perspectiva.

Algumas ações serão possíveis à medida que novas pesquisas apontem outras possibilidades de rotas para a avaliação.

⁴¹ Termo utilizado na pesquisa analisada. Apesar de não dialogar com nosso entendimento sobre avaliação, decidimos manter o conceito, a fim de não descaracterizar a ideia trabalhada.

5 O percurso da pesquisa: em busca de novas rotas

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos metodológicos da presente pesquisa, relacionando-os com os objetivos, seus instrumentos, procedimentos, técnicas de análise, bem como a caracterização do contexto (físico e das pessoas) que acolheu o estudo.

5.1 Uma rota, vários caminhos

O presente trabalho investiga a prática pedagógica, principalmente na forma como o professor utiliza seus registros pessoais para analisar os registros discentes – tidos como forma de significação que as crianças atribuem às diferentes práticas corporais –, utilizados para reorganizar as ações didáticas realizadas no âmbito de um currículo culturalmente orientado.

Concordamos com Meyer e Paraíso (2012) quando afirmam que uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço a minha pesquisa.

Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetões a realizar, de *formas* que sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva, uma teoria. Pode-se referir a forma mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um *como fazer*. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: com conduzo ou conduzimos nossa pesquisa. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15).

No intuito de descrever o percurso, a trajetória pedagógica na atribuição de sentidos e significados desprendidos pelas diferentes práticas corporais, (re)construindo as representações sobre as mesmas, perpassamos as análises em teias emaranhadas sob relações de poder.

[...] Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos *Queer*, entre outros. Apesar da diferença significativa existente entre essas correntes de pensamento, entre suas problemáticas e entre os/as autores/as a que se filiam ou são filiados a elas, são os efeitos combinados dessas correntes que chamamos teorias, abordagens ou pesquisas pós-críticas. (MEYER; PARAISO, 2012, p.17)

Como essas teorias têm influenciado fortemente a Educação Física, optamos por uma pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Flick (2009), esta trata de conceitos sensibilizantes para abordagens dos contextos sociais a serem estudados, em que o objeto, de acordo com Chizzotti (2010), não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. Nesse sentido, coadunamos com os defensores do pós-modernismo quando afirmam que a era das grandes narrativas e teorias chegou ao fim. Os aspectos estudados devem ser locais, pontuais, temporais.

Adotar uma pesquisa qualitativa implica em afinar a relação entre o pesquisador, o contexto em que ocorre o fenômeno a ser estudado e o objeto de pesquisa propriamente dito. É característica dessas pesquisas questionarem a ordem permanente dos vínculos sociais.

Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizam aspectos qualitativos dos fenômenos, expõem a complexidade da vida humana e evidenciam significados ignorados da vida social. (CHIZZOTTI, 2010, p.78)

As pesquisas com abordagem qualitativa se opõem aos pressupostos experimentais porque, ao se observar atentamente por um longo e complexo campo histórico, se assumem diferentes significados nesses diferentes contextos. É um instrumento valioso no que tange à análise de representação porque permite a interpretação dos fatos no momento em que eles ocorrem.

[A pesquisa qualitativa] Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as fotografias, as gravações e os lembretes. [...]significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17)

Destacamos quatro pontos fundamentais de uma pesquisa qualitativa: o pesquisador, o pesquisado, os dados e as técnicas. Além disso, há uma dinâmica entre o sujeito e o objeto na qual o pesquisador é parte do processo, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes significados.

O pesquisador deve, segundo alguns, experienciar o espaço e o tempo vivido pelos investigados e partilhar de suas experiências, para reconstituir adequadamente os sentidos que os atores sociais lhes dão a elas (pesquisa implicada). (CHIZZOTTI, 2010, p.82)

Portanto, o pesquisador não é um mero observador ou relator. Pelo contrário, é participante das questões relativas aos acontecimentos diários, das análises e interpretações das situações que influenciam o seu grupo de pesquisa.

Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atores que a realizam. (CHIZZOTTI, 2010, p.82)

A partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, ainda justificando sua escolha, acreditamos que os “pesquisados” são sujeitos que elaboram e reelaboram conhecimentos e os posicionamos como atores dessa produção. Esse vínculo confere aos resultados da pesquisa um texto construído coletivamente e dialogicamente: As ações de intervenções na realidade não são, necessariamente, consensuais: “devem sempre ser “negociadas” para se adequar às possibilidades concretas do contexto, das pessoas e das condições objetivas em que devem ser postas” (CHIZZOTTI, 2010, p.83).

Sobre os dados coletados, afirmamos que não são frutos de acontecimentos isolados e, por se revelarem em uma complexa rede de informações e relações, devemos ir além de sua análise inicial, pois estes fornecem indícios e pistas outrora despercebidos. Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: “a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio” (CHIZZOTTI, 2010, p.84).

Todos e todas atribuem significados para suas experiências, leituras, histórias de vida e trajetória social. As experiências relatadas na presente pesquisa ocupam o centro das análises e interpretações.

O último item a ser destacado refere-se às técnicas. Quando bem alinhada ao objeto de pesquisa, a técnica valida os dados coletados, conferindo-lhe fidedignidade. Como as análises acontecem a partir da interpretação e observação dos sujeitos e do pesquisador, é inviável pensar em uma técnica engessada, padronizada, única. De acordo

com Flick (2009), os chamados planos de pesquisa são vistos como o meio para a realização dos objetos de pesquisa, alinhando os dados coletados com o foco principal.

Eles fazem as ligações dos esquemas teóricos, as questões, as pesquisas, a generalização e os objetivos da apresentação com os métodos utilizados e os recursos disponíveis sob o foco da realização do objetivo. Sua realização é o resultado de decisões alcançadas no processo da pesquisa. (FLICK, 2009, p.134)

De acordo com Triviños (2013), a tradição antropológica da pesquisa qualitativa faz que esta seja conhecida também como investigação etnográfica. Defini-la não é tarefa simples, mas, de uma forma muito ampla, podemos afirmar que se trata do estudo da cultura e, para tanto, deve-se considerar que há um mundo cultural a ser conhecido. Nesse caso, pelo menos duas culturas já estão presentes em uma investigação: aquela a ser estudada (ou pertencente ao grupo estudado) e a do pesquisador:

A participação do investigador como etnógrafo envolve-o na vida própria da comunidade com todas suas coisas essenciais e acidentais. Mas sua ação é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais. De todas as maneiras, sua atividade, sem dúvida alguma, está marcada por seus traços culturais peculiares, e sua interpretação e busca de significados da realidade que investiga não pode fugir às suas próprias concepções de homem e do mundo. (TRIVIÑOS, 2013, p.121)

Afirmamos, portanto, que a função de um etnógrafo não é estudar a pessoa, mas aprender “das” pessoas sua cultura e sociedade.

André (2009) alerta sobre as práticas etnográficas dos antropólogos, que se concentram na descrição da cultura. Em contrapartida, os pesquisadores da educação importam-se com os processos educativos e isso torna certos requisitos etnográficos desnecessários. Como, por exemplo, permanecer por longos períodos no campo, ter contato com outras culturas e usar de amplas categorias sociais nas análises de dados (WOLCOTT, 1988). Nessa esteira, a autora propõe uma nova denominação a essa prática de pesquisa, quando presente no ambiente escolar. “O que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do *tipo* etnográfico, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 2009, p.28. Grifo nosso).

Utilizamos para o presente trabalho a pesquisa do tipo etnográfica porque fazemos uso de técnicas associadas à própria etnografia, como a observação, as entrevistas e a análises de documentos, porém, dentro de um contexto escolar.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e contemplar as informações coletadas através de outras formas. (ANDRÉ, 2009, p.28)

Destacamos, ainda, que a pesquisa do tipo etnográfica permite ao pesquisador interagir com o objeto, permitindo-lhe realizar todas as mudanças necessárias no que tange à coleta de dados ou mesmo às questões que orientam o estudo. Há uma preocupação com o processo e não meramente com o produto final. O pesquisador se aproxima das pessoas envolvidas na pesquisa, mas sem a pretensão de modificar esse ambiente.

Apoiados nesse entendimento, compreendemos que o estudo de caso é mais adequado às pretensões da presente pesquisa, pois esse método se concentra em um caso particular, considerando-o representativo para os casos análogos. E nos referimos ao estudo de caso etnográfico, que se diferencia do estudo de caso utilizado na administração, na medicina, no serviço social, na psicologia e em outras áreas de atuação profissional, porque, nessas áreas, os estudos se voltam para a proposição de intervenções ou mudanças.

No âmbito educacional, o estudo de caso precisa primeiro atender aos requisitos da pesquisa do tipo etnográfica para, em seguida, abarcar suas especificidades.

[...] que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer forma, o estudo de caso enfatiza o conhecimento particular. (ANDRÉ, 2009, p.31)

Nesse entendimento, os estudos se tornam muito particulares. Concordamos com André (1984) quando afirma que o estudo de caso pretende retratar o idiossincrático, ou, em outros termos, a forma peculiar como determinado grupo reage a certos acontecimentos.

Podemos compreender o estudo de caso etnográfico como uma escolha por um objeto de estudo e, assim sendo, o mesmo pode ser estudado de diferentes maneiras, por meio da descrição e análise de termos complexos, não estanques, flexíveis e mutáveis.

O estudo de caso qualitativo é especialmente pertinente quando se trata de responder a problemas ou perguntas que se formatam em “comos” e/ou “porquês” e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas. (MOLINA, 2010, p.102)

O estudo de caso inclui, segundo Bogdan e Biklin (1994), entrevistas com pessoas relacionadas e envolvidas com o tema a ser estudado, a observação da escola, bem como dos registros existentes. A análise desses dados busca a organização sistemática da transcrição de entrevistas, notas de campo e outras matérias que foram sendo acumuladas, com o objetivo de aumentar a compreensão sobre esses mesmos materiais e de apresentar outras tantas ainda não formuladas. Por essa razão, a observação e a atenção são fundamentais na pesquisa de estudo de caso etnográfica, porque os detalhes e as minúcias podem ser o fenômeno que se deve analisar.

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo palilo, tienen una complejidad única – pero difícilmente nos preocuparán lo suficiente para que los convirtamos en objeto de estudio. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (STAKE, 2007, p.11)

A característica da pesquisa etnográfica mais correlata à proposição do presente estudo é a preocupação com o significado atribuído aos diferentes signos: “[...] a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes” (ANDRÉ, 2009, p. 29).

Debruçados sobre esses pressupostos, procuramos compreender a importância dos registros docentes para a reorganização das ações didáticas durante os estudos das práticas corporais tematizadas, a partir de uma avaliação na qual sejam levados em consideração os fenômenos ocorridos durante as aulas.

5.2 Nossa rota

O enfoque principal do presente estudo é analisar como os registros do professor⁴² auxiliam na reorganização das ações didáticas de um currículo culturalmente orientado. Escudero (2011), em seus estudos, caracteriza a avaliação na Educação Física descrevendo seus procedimentos e concepções, principalmente quando esta é realizada no currículo cultural. Apoiados nessas análises, pretendemos dar continuidade à produção de conhecimentos sobre o assunto, tendo em vista a contribuição da avaliação⁴³ para a reorganização das ações do professor durante a sua ação didática. Em outras palavras, apontamos como o registro exerce importante contribuição para que o professor avalie e modifique os caminhos a serem percorridos a partir das respostas das crianças. Vale destacar novamente que essas ações só são possíveis quando o planejamento⁴⁴ acontece todos os dias, com a avaliação do hoje orientando as ações de amanhã. Nesse entendimento, os referenciais disponíveis na literatura sobre a prática avaliativa não se coadunam com a proposta da presente pesquisa.

O material empírico para essas análises foi retirado do Caderno de Registros do professor,⁴⁵ no qual o docente, aula a aula, registrou seus apontamentos referentes às suas intenções pedagógicas e as respostas das crianças. Tais respostas foram identificadas através de conversas (transcritas pelo próprio docente) e da análise dos desenhos realizados pelas crianças durante as aulas. Esse material proporcionou ao professor mudanças nos percursos, considerando o projeto pedagógico da unidade escolar e o objetivo das aulas de acordo com a tematização.

⁴² Registros baseados nas análises dos desenhos e entrevistas discentes durante as aulas de Educação Física.

⁴³ Descolamos o conceito de avaliação de outros currículos, em que a prática se apresenta como a verificação dos conteúdos trabalhados e apreendidos pelos discentes. Reconhecemos a definição dada por Luckesi (2011), na qual a avaliação tem por objetivo lembrar ao gestor a necessidade de ser mais cuidadoso se efetivamente deseja atingir resultados almejados, mas não a consideramos. No currículo cultural, não temos como prerrogativa objetivos a serem alcançados exatamente porque não temos conteúdos pensados antes da chegada dos estudantes na escola.

⁴⁴ Aqui nos referimos à contínua prática de pensar e repensar as aulas, seja nos momentos de reflexão coletiva, seja nos momentos em que o professor se debruça sobre suas anotações individualmente.

⁴⁵ Para seus registros, o professor utilizou uma ferramenta chamada *EverNote*. Trata-se de um aplicativo que pode ser baixado em Smartphone ou Tablet que permite várias formas de registros: fotos, vídeos e áudio com voz. Assim, é possível que durante as aulas o docente grave sua própria voz, com suas observações acerca daquilo que está analisando enquanto as crianças realizam a aula de Educação Física. Todos os fragmentos transcritos nessa análise do docente foram retirados desse documento (*EverNote – Caderno de Registros*).

5.3 Os sinais do percurso – O caderno de registros

Principal material de análise desta pesquisa, o Caderno de Registros, assim chamado pelo professor, é, na verdade, um diário pessoal, em que o docente anota todas as situações ocorridas, durante os estudos realizados, que colaborem na reorganização das ações didáticas para as aulas seguintes. Nesse caminho, as significações discentes atribuídas às diferentes práticas corporais, representadas nos desenhos analisados pelo professor e nas inúmeras conversas, ganham um grande destaque nesse processo. Padilha (2008) afirma que planejar é estabelecer caminhos que norteiem mais apropriadamente a execução da ação educativa. E essa “melhor execução” só é possível a partir do momento em que o docente incorpora em sua prática a realização de registros que permitam analisar as situações ocorridas nas aulas, avaliando de que maneira as orientações futuras podem ser realizadas, visando ao conteúdo estudado. Enveredando por esse caminho, não se pode pensar em uma prática docente fixa e cristalizada. Ela é reinventada e reconstruída aula a aula.

Para além da simples anotação das ocorrências de aula, o Caderno de Registros contém um vasto material que permite a reflexão docente sobre suas ações pedagógicas, avaliando se o caminho percorrido vai ao encontro do objetivo proposto pelo Projeto Pedagógico da unidade escolar. Não se trata de somente avaliar o trabalho realizado junto às crianças, mas, principalmente, de propor novas rotas, em um caminho dialógico freireano. Pensamos o Caderno de Registros como a sinalização do GPS Waze⁴⁶ em uma estrada, orientando quando devemos virar à direita, parar, andar, e assim por diante.

Sobre isso, pensamos que a leitura que o professor faz das produções discentes deve ser minuciosa. Nos alinhamos, aqui, ao pensamento de Lopes (2009), que vê tal questão como compreensão e não apenas como decodificação do símbolo escrito. E isso só é possível quando existe algum material sobre o qual se debruçar.

Nesse sentido, quando atuamos com um currículo cultural, é fundamental que o docente tenha seu material de anotações, de modo que todos os fenômenos ocorridos durante as aulas, todas as falas das crianças, fotos e filmagens possam ser percebidas, anotados e analisados.

⁴⁶ Waze é um GPS gratuito, em que os próprios usuários alimentam o programa com informações em tempo real dos acontecimentos relacionados ao trânsito.

No caso específico da presente pesquisa, durante todo o ano letivo, o professor propôs às crianças a tematização de diferentes práticas corporais. Cada atividade realizada era cuidadosamente registrada. Como, por exemplo, uma aula cujo tema era o futebol. A discussão enveredou para o futebol feminino e as falas das crianças sobre a discriminação relacionada ao gênero foram prontamente anotadas pelo docente, fazendo com que ele refletisse e replanejasse a aula seguinte, a fim de problematizar a questão, desconstruindo essa significação e reconstruindo outras tantas significações, apoiado nas atividades de ampliação e aprofundamento. A forma como o docente propõe essa desconstrução é consequência dos encaminhamentos dados às práticas pedagógicas sendo, esse último, o alvo de nossas análises.

O Caderno de Registros é composto das seguintes fontes: desenhos das crianças, fotos, conversas entre o professor e os estudantes e as análises docentes. Os desenhos das crianças são um recurso alternativo a tantos outros disponíveis, como, por exemplo, quadrinhos, tirinhas, blog ou mural, na busca dos significados que elas atribuem às diferentes manifestações corporais. Nos apoiamos no pós-estruturalismo para compreender como a linguagem se faz presente e importante nessas análises.

No pós-estruturalismo, a linguagem deixa de ser fixa e estável, centrada na presença e no valor de um significado correspondente de forma inequívoca. A linguagem passa a ser compreendida como movimento, em constante fluxo, sempre indefinida, sempre adiada. A linguagem, no pós-estruturalismo, nunca é cópia fiel da realidade (NEIRA; NUNES, 2009a, p.176).

Nesse sentido, atribuímos apenas uma possibilidade de significação dentre tantas possíveis, por isso nos voltamos aos registros do professor. Em seu Caderno de Registros, após uma detalhada observação e análise sobre os acontecimentos de aula, o professor escreve sobre os efeitos que as ações didáticas propostas naquela determinada aula desencadearam nas crianças. Apoiado nessas análises, propõe mudanças nos encaminhamentos e nas práticas pedagógicas seguintes. A nós, coube a análise de seus registros e de como este (professor) determinou esses encaminhamentos. Em outras palavras, na esteira de uma avaliação cultural, proposta por Escudero (2011), analisamos como o docente encaminhou (reencaminhou, reorientou, recalculou) suas orientações didáticas a partir de seus próprios registros, baseados nas análises realizadas durante as aulas de Educação Física, levando em consideração as diferentes vozes dos estudantes, bem como os efeitos de um currículo culturalmente orientado.

5.4 Caracterização da escola e dos sujeitos-atores

A presente pesquisa foi realizada na Escola Estadual Friedrich Von Voith, voltada para crianças do Ensino Fundamental I, que se localiza no bairro do Jaraguá, na cidade de São Paulo, próxima à empresa Voith Paper e a uma reserva indígena. A escola conta com aproximadamente 986 alunos⁴⁷, distribuídos nas treze⁴⁸ salas de aulas disponíveis. Conta ainda com sala de vídeo e informática, quadra poliesportiva descoberta, ateliê de arte, pátio coberto e descoberto, refeitório – onde as crianças se alimentam no sistema *self-service*, sala dos professores, dispensa de mantimentos, banheiros masculino e feminino – para alunos, banheiro acessível, rampa de acesso, elevador, estacionamento para, no máximo, 12 carros, secretaria ampla, sala da direção da escola, sala do coordenador pedagógico e do professor mediador, cozinha com equipamentos industriais para a preparação da merenda dos estudantes, cozinha para os professores, sala de materiais pedagógicos, sala de materiais para Educação Física, casa do conto e *playground*. A escola dispõe, ainda, de rede de internet *wifi*, bem como equipamentos de áudio e vídeo – filmadoras, câmeras fotográficas, projetores, rádios etc.⁴⁹

Há 50 anos,⁵⁰ a empresa Voith Paper decidiu inaugurar suas instalações em território brasileiro, escolhendo, para isso, esse bairro da cidade de São Paulo, que, na época, contava com uma infraestrutura bem precária. O bairro, por ser muito afastado dos principais centros comerciais da cidade, não dispunha das condições mínimas para o desenvolvimento e conservação de sua população. A localidade contava com um posto de saúde e uma escola para atender toda a demanda dos que ali residiam. Vale ressaltar que essa população utilizava o bairro como “dormitório”, trabalhando em outros bairros, às vezes bem afastados de suas casas, e retornando somente para dormir após o dia de trabalho.

Com a instalação da empresa em um grande terreno, com saída para três ruas diferentes, a procura por moradias na região aumentou, gerando um movimento contrário ao que acontecia outrora. Ao invés de as pessoas se deslocarem para outros bairros para trabalhar, agora procuravam o bairro do Jaraguá para fincar sua moradia, em decorrência

⁴⁷ Informações coletadas junto à secretaria da escola, de acordo com a matrícula dos estudantes, realizado no ano de 2014 (para o ano letivo de 2015).

⁴⁸ A estrutura da escola está organizada da seguinte maneira: no período da manhã há 12 salas de aula. No período da tarde, são 13.

⁴⁹ Todos esses equipamentos constam no inventário da escola.

⁵⁰ No ano de 2014, a Voith Paper celebrou 50 anos da sua chegada ao Brasil.

da proximidade com o local de trabalho. Os funcionários recém-contratados pela empresa, vindos de locais mais afastados, não viam vantagem em se deslocar todos os dias de suas casas para o trabalho. Além de oneroso, o tempo perdido era muito grande, fazendo com que eles chegassem esgotados fisicamente, não aguentando a maratona de trabalho e, muitas vezes, ocasionando acidentes durante o expediente. Fato deveras prejudicial para o funcionário, para sua família e para a própria empresa, que perdia o funcionário pelo tempo de seu afastamento e, em casos mais graves, definitivamente.

Como uma forma de auxiliar aos funcionários e a si mesma, a empresa investiu no local, construindo moradias. Em 1988, para atender o crescimento da região,⁵¹ a escola Friedrich Von Voith⁵² foi então construída. Em princípio, por força da lei vigente, atendia crianças da primeira à oitava série e os estudantes excedentes da única escola que existia até então na região – a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EEPSG) Ítalo Betarelo. Seu primeiro nome foi Escola Estadual de Primeiro Grau (EEPG) Parque Nações Unidas, em decorrência de sua localização. Quando inaugurada, a escola contava com quatro salas de aula, banheiros masculinos e femininos para estudantes e professores. A cozinha é a mesma até hoje. Em 28 de março de 1990, sob a Lei nº 6799, a escola passa a se chamar EEPG Friedrich Von Voith, em homenagem ao fundador da empresa. Em 1991, passa por uma ampliação, com a construção de uma sala, com ajuda dos pais e da comunidade. Anos mais tarde, em 1996, precisa se reorganizar, passando a funcionar em dois períodos, atendendo apenas estudantes das quatro séries iniciais.⁵³ Outras tantas ampliações foram necessárias de acordo com o crescimento demográfico da região. Algumas salas foram transformadas em salas de aula, como a sala de leitura e a sala de materiais esportivos. Desde então, a empresa tem se comprometido a auxiliar a escola na sua manutenção, com pequenos reparos e construções de pequeno porte. E assim tem sido, em algumas épocas a ajuda é maior e outras, um pouco menor. Mas a partir da aprovação da Lei 11.079/04, que, de acordo com Valle (2005), tornou legal a parceria entre instituições públicas e privadas, a empresa pôde ampliar a ajuda à escola, através da criação da Fundação Voith, que se responsabiliza pelos projetos sociais que a empresa patrocina até os dias de hoje. A Fundação Voith está localizada dentro do espaço da

⁵¹ Baseado em dados extraídos do Projeto Pedagógico da Escola Estadual Friedrich Von Voith, no ano de 2014.

⁵² Nome dado em homenagem ao fundador da empresa na Alemanha, o Sr. Friedrich Von Voith.

⁵³ Antiga denominação para o que hoje conhecemos como primeiro ciclo do Ensino Fundamental, abrangendo crianças com idade escolar do primeiro ao quinto ano.

própria Voith Paper, mas funciona como um organismo vivo e independente de sua mantenedora, por isso possui seus próprios funcionários.

O documento oficial da escola preconiza como objetivo fundamental da instituição a educação pública, gratuita e de qualidade, combatendo a evasão e a repetência, garantindo a permanência discente, objetivando ser um instrumento de emancipação popular, além de garantir a competência leitura de todos os envolvidos.

Como já mencionado, logo que a empresa se instalou no Jaraguá, a região tinha um perfil muito precário e o bairro era conhecido pelo alto índice de violência (doméstica, mortes e chacinas), assaltos e tráfico de drogas. Os terrenos do bairro tinham uma baixa valorização, o que permitia que famílias com menor poder aquisitivo pudessem ali se instalar na busca de uma vida melhor. Segundo levantamento da empresa Labor, responsável por formalizar o Projeto Pedagógico da escola durante os anos de 2004 e 2005, o Jaraguá e os bairros próximos receberam uma grande quantidade de migrantes, entre 1964 e 1984, vindos, principalmente, das regiões Norte e Nordeste do Brasil. A grande maioria dessas famílias ainda se encontra nesses bairros, mesmo após o crescimento pelo qual a região passou. Ainda segundo o levantamento dessa empresa, a grande maioria das pessoas entrevistadas classifica como boa a vida no bairro e diz não ter pretensão de sair de lá. Com isso, percebe-se que o vínculo que os moradores têm com a região é bastante grande.

De acordo com o documento oficial, há uma grande e estreita identificação dos moradores da comunidade com a escola. Na perspectiva cultural da Educação Física, isso é um aspecto que facilita os estudos porque, uma vez que os alunos e alunas (bem como todos os demais moradores e moradoras) se sentem pertencentes ao local, a cultura fica mais evidenciada, o que faz com que eles e elas tragam suas práticas para dentro da escola para que sejam objeto de nossos estudos.

A região onde a escola está localizada é carente no que diz respeito ao acesso a práticas artísticas e de lazer. Ao lado da escola, há uma praça grande, que as crianças pouco utilizam por causa do péssimo estado de conservação. Há, também, uma quadra poliesportiva, utilizada principalmente pelos adolescentes da região para jogar futebol. O clube mais próximo é o “Clube Escola Pirituba”, localizado a 7 quilômetros da escola, o que torna inviável para a maioria dos alunos frequentá-lo, porque muitos não têm como se deslocar até lá. Lembrando que a escola atende crianças na faixa etária dos 6 aos 11 anos, em sua maioria. O acompanhamento do pai, da mãe ou de algum responsável nesses

espaços é fundamental, mas, geralmente, eles não estão disponíveis, devido às obrigações laborais.

Na avenida principal do bairro, onde se localiza a maior parte do comércio, há um CIC – Centro de Integração da Cidadania, um programa do governo estadual que procura levar para as regiões mais remotas das cidades alguns serviços públicos essenciais à garantia de direitos básicos, cidadania e acesso à Justiça. Lá, a população pode participar ativamente de ações para o desenvolvimento local, por intermédio de palestras informativas sobre temas diversos, como oficinas culturais, orientações sociais e jurídicas, mediação comunitária de conflitos, reuniões de Conselho Local de Integração da Cidadania (CIC) e atividades educativas de conscientização e promoção dos direitos humanos e da cidadania.⁵⁴ Mesmo com essa iniciativa, a avaliação dos moradores sobre o atendimento não chega a ser satisfatória e, constantemente, ouvimos reclamações sobre a falta de vagas para os cursos, falta de pessoal qualificado para o atendimento e morosidade nos procedimentos burocráticos.

Na região também se nota o contraste entre um grande número de prédios populares e construções em condomínios fechados (de casas), com alto valor imobiliário. A maioria dos alunos mora próximo à escola e muitos são vizinhos uns dos outros, o que facilita o deslocamento de casa para a escola e vice-versa.

Em 2011, a Prefeitura de São Paulo, em uma ação conjunta com o governo do estado de São Paulo, promoveu o deslocamento de famílias em situação de risco dos mais variados pontos da cidade para locais pouco ou quase nada loteados. Os estudos realizados pelo poder público para essa ação foram bem simplificados: de acordo com análise da topologia, das condições do solo e das irregularidades das ocupações dos terrenos, pessoas que viviam em locais sem condições de serem habitados, ou em áreas consideradas de risco, foram realocadas em outras áreas disponíveis. A remoção das moradias e o consequente redirecionamento das famílias para outros locais não levaram em consideração a opinião dos envolvidos. Alguns terrenos municipais foram cedidos ao estado de São Paulo para a construção de moradias populares para que essas pessoas fossem recebidas com condições mínimas para habitar. Na teoria, essa ação é muito positiva, afinal, proporcionar uma casa segura e em condições financeiras condizentes com a renda das famílias é o cenário ideal para o combate de problemas como miséria, falta de moradia e doenças causadas pela falta de saneamento básico, entre outros.

⁵⁴ Informações retiradas do site: <http://www.justica.sp.gov.br>

Porém, o efeito desse deslocamento, talvez, não tenha sido bem avaliado pelos governantes e autoridades. A maioria das famílias deixou a zona Sul de São Paulo e foram realocadas para a região do Jaraguá. O sentimento delas era o de não pertencimento ao lugar de destino. Como consequência disso, houve uma desvalorização de tudo aquilo que o bairro tem a oferecer, incluindo posto de saúde, escolas, mercados e praças públicas. Não eram raras as comparações feitas pelos novos moradores, enaltecendo seu lugar de origem e subestimando o local de destino. Mas, no nosso entendimento, esse conflito e essa nova realidade proporcionaram algo muito substancial: o entrecruzamento de diferentes práticas corporais. O bairro tinha um grande número de praticantes do futebol, da pipa, da bicicleta, da capoeira, do jiu-jitsu e algumas atividades de academia. Com a chegada desses novos moradores, a prática do skate e de algumas danças começaram a reivindicar seu lugar.

Coadunamos com Neira e Nunes (2009a) quando afirmam que a cultura é um campo de luta por significações, um terreno em que diversos grupos lutam para que suas representações sejam legitimadas. Dessa forma, essas diferentes culturas se chocaram também dentro da escola, o que, para nós, professores que utilizamos o currículo cultural, se apresentou como possibilidade de reconhecimento das diferenças, problematizações, ressignificações e entrecruzamentos, buscando a reflexão junto aos estudantes sobre os discursos que hierarquizam determinadas práticas sobre outras.

Ainda sobre a comunidade, podemos afirmar que a comunidade participa bastante da vida escolar de seus filhos e filhas⁵⁵, bem como dos assuntos pertinentes à própria unidade escolar. Em reuniões de ATPCs⁵⁶ e nos relatórios da avaliação institucional e pedagógica realizada no final de cada ano letivo,⁵⁷ percebemos como os docentes se posicionam sobre essa questão, ressaltando a participação da comunidade e dos familiares nas festas e comemorações realizadas pela escola, a presença de pais e responsáveis nas reuniões pedagógicas e a grande participação destes na composição da APM⁵⁸ e do

⁵⁵ Ressaltamos que diferente do que foi afirmado anteriormente, quando apontamos a falta do acompanhamento familiar nos espaços disponíveis de lazer no entorno da escola, quando se trata da vida escolar das crianças, as famílias, em sua grande maioria, conseguem se organizar para honrar tais compromissos.

⁵⁶ ATPC é o termo utilizado para designar Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, substituindo o antigo termo HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

⁵⁷ Documentos acessíveis no Projeto Pedagógico da Unidade Escolar.

⁵⁸ Associação de pais e mestres.

Conselho de Escola. De acordo com o Projeto Pedagógico da escola, podemos afirmar que a comunidade reconhece e valoriza a importância das ações pedagógicas realizadas.⁵⁹

A região conta ainda com o Santuário da Mãe Rainha, que durante muitos anos foi comandado pelo padre Antônio Maria. Apesar de no bairro haver outras igrejas e templos de diversas religiões, percebemos a grande influência que o Santuário tem na região. Muitas festas, comemorações, marchas, grupos de estudos (não necessariamente de caráter religioso), cursos de línguas, culinária e atividades recreativas para crianças, além da promoção de alguns eventos esportivos e gincanas, acontecem na própria igreja e em seu entorno. Nas inúmeras caminhadas pelo bairro, verificamos um bom convívio entre as diferentes religiões que nele estão presentes. Mas vale ressaltar que todos os alunos e alunas matriculados até o ano da confecção do documento escolar (Plano Pedagógico) pertenciam a uma das seguintes religiões: católica, evangélica (em muitas frentes), espírita, batista, quadrangular, adventista e universal. Não constatamos a presença da umbanda, nem do candomblé, da anglicana, nem de outras tantas. De acordo com o documento oficial da escola, a religião católica corresponde a 45% dos entrevistados. Os evangélicos também se representam em 45%. Espíritas correspondem a 5% e as outras religiões, também 5%. Sobre a cor e a raça, os estudos realizados para a elaboração do Plano Político Pedagógico da unidade escolar apontam que 50% dos alunos e alunas se denominaram brancos, 30%, pardos, 15%, negros e 5% não declararam. As profissões dos pais são bastante diversificadas: vendedores, pedreiros, mecânicos, cozinheiros, diaristas, bancários, do lar e desempregados, que afirmaram “viver de pequenos bicos”.

O documento oficial da unidade escolar aponta para sua importância, afirmando que este vai além de um agrupamento de planos de ensino e atividades diversas. Busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com sentido explícito, com compromissos definidos coletivamente. Toda a redação está apoiada nos ditames da LDB 9394/96, no que tange à qualidade do serviço prestado e aos objetivos educacionais.

⁵⁹ Para a elaboração do documento, os pais, mães e/ou responsáveis responderam a um questionário que abarcava perguntas relacionadas à importância da escola e das práticas pedagógicas ali realizadas.

5.5 O olhar às rotas - formas de análise

As chamadas teorias pós-críticas da educação se fundamentam em certos campos epistemológicos. A seguir, explanaremos aqueles mais significativos para as análises realizadas na presente pesquisa.

Enquanto campo teórico que subsidia a pesquisa, nos apoiamos nos Estudos Culturais, por reconhecerem que todos os fenômenos ocorridos durante a investigação devem ser estudados. O que nos interessa é a forma como são realizadas as produções culturais, principalmente no que se refere às diferentes relações que as culturas presentes no espaço escolar desenvolvem e como se entrecruzam. Dessa forma, coadunamos com Escudero (2011), que afirma que os Estudos Culturais não advogam por uma metodologia específica. As práticas de pesquisa dependem das questões a serem respondidas, e as questões dependem do contexto, portanto, cada grupo social possui suas necessidades e características. Nesse sentido, os Estudos Culturais assumem um papel fundamental, principalmente na forma como analisam as diferentes significações atribuídas aos diferentes signos.

De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. (SILVA, 2011, p.133-134)

Ainda nos dizeres de Silva (2011), o que diferencia os Estudos Culturais das demais disciplinas acadêmicas tradicionais é o seu envolvimento explicitamente político. Assim, nunca tendem à neutralidade, se posicionando ao lado dos grupos em desvantagem, principalmente no que se refere às relações de poder.

Os Estudos Culturais questionaram a simplicidade dessa explicação e alertaram para a complexidade das relações sociais a que todos atravessam, em todas as direções, em permanente movimento, permeando os variados níveis da existência social. (NEIRA; NUNES, 2009a, p.187)

Ainda nesse sentido, compreendemos que tudo o que é passível de significação é cultural e esse conceito assume uma pluralidade de sentidos. E mais: os processos de significação estão submersos em complexas relações de poder. E é sobre isso que tratam as análises apoiadas no referencial dos Estudos Culturais⁶⁰.

Dessa forma, a representação, de acordo com os Estudos Culturais, em uma perspectiva pós-colonialista, compreende a forma como o “outro” é visto e caracterizado. Segundo Silva (2011, p.127): “A representação é aquilo que se expressa em um texto literário, numa pintura, numa fotografia, num filme, numa peça publicitária”. Nesse cenário, no momento em que a criança desenha sobre uma prática corporal realizada durante a aula de Educação Física, ela produz uma significação, ou, dito de outra forma, ela imprime um sentido àquilo. O desenho, assim, torna-se a representação de tal prática (significação). Ao considerar essa produção discente, o professor vai ao encontro dos Estudos Culturais, no que se refere a tencionar em direção aos grupos desprivilegiados. Certamente, esta é uma das contribuições mais significativas desse campo para o currículo cultural.

Para um melhor entendimento sobre a significação que as crianças atribuem aos diferentes signos, faz-se necessário a análise a partir dos pressupostos pós-estruturalistas, em que as estruturas, consideradas rígidas e fixas anteriormente, passam a ser vistas como relações instáveis, nas quais um signo sempre será remetido a outro signo, em um processo de significação sem fim. O pós-estruturalismo não nega a verdade, mas enfatiza a relatividade. Nesse cenário, as manifestações corporais são textos da linguagem corporal e, por essa razão, são passíveis de significação.

O pós-estruturalismo marca a chamada “virada linguística”, em que a linguagem não é mais vista como algo neutro.

[...] a virada linguística deu novos contornos à significação e, por conseguinte, ao sujeito. A importância da linguagem ganha força com as mudanças sociais, já anunciadas, que possibilitaram novas formas de interação entre os grupos, nas quais apareceram novas linguagens e novos jogos de linguagens, com regras distintas e diversas, outras narrativas e outras formas de se interpretar a realidade. (NEIRA; NUNES, 2009a, p.175)

⁶⁰ Aqui nos fundamentamos nos pressupostos dos Estudos Culturais que objetivam a democratização das relações de poder e as transformações sociais, demonstrando, de acordo com Neira e Nunes (2009a), que as palavras têm história e produzem sentidos em tempos e espaços que se tornam arenas políticas de negociações e imposição de significados feitos.

Diferente do estruturalismo, agora não é somente o científico que é aceito, não são somente a palavra ou a grafia considerada correta que são aceitas. De acordo com Neira e Nunes (2009a), a linguagem deixa de ser fixa e estável, centrada na presença e no valor de um significado correspondente de formas inequívocas. Por essa razão, as presentes análises também consideram as mais variadas significações produzidas pelos seus sujeitos, desprendendo-se da relação polarizada “respostas adequadas para as questões elaboradas”. Mais uma vez, nos remetemos aos conceitos de identidade e diferença para justificar tal pressuposto nas análises deste trabalho.

Sinteticamente, a identidade pode ser vista como o conjunto de características que afirmam quem ‘nós’ somos e quem são os ‘outros’. A identidade define os grupos e ao mesmo tempo quem os grupos não são. A identidade – aquilo que ‘nós’ somos – é uma construção discursiva tanto quanto a diferença – aquilo que ‘nós’ não somos. (NEIRA; NUNES, 2009a, p.179)

Nesse contexto, as identidades e as diferenças não podem ser consideradas fixas. A primeira passa por um processo de desconstrução, a partir do contexto pós-moderno:

As perspectivas que teorizam o pós-modernismo têm celebrado, por sua vez, a existência de um ‘eu’ inevitavelmente performativo. Têm se delineado, em suma, no contexto da crítica antiessencialista das concepções étnicas, raciais e nacionais da identidade cultural e da ‘política de localização’, algumas das concepções teóricas mais imaginativas e radicais sobre a questão da subjetividade e da identidade. (HALL, 2014, p.103).

Derrida (2013) afirma que o pós-estruturalismo deve ser pensado como desconstrução. Analisar a forma como as pessoas constroem suas representações acerca das diferentes coisas do mundo para, se possível, desconstruir e reconstruir.

Silva (2014) afirma que identidade e diferença são resultados dos atos de criação, ou seja, não são elementos da natureza, não são essências, que não são coisas que estão simplesmente aí, à espera de ser reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. Definir é algo impossível no pensamento pós-estruturalista, pois, como podemos ver no exemplo de Silva (2014), uma palavra no dicionário nos fornece uma definição ou uma ideia daquela palavra, mas nunca o “conceito” mesmo. Neira e Nunes (2009a) afirmam que no jogo do poder cultural, os grupos dominantes elaboram e divulgam as representações ‘universais’. Dessa forma, aquelas considerados diferentes são desvalorizadas.

Vale ressaltar que não se pode pensar em uma teoria de ensino pós-estruturalista porque, ao enunciar essa prática, estaríamos cristalizando as formas e os significados, indo de encontro aos pressupostos de tal concepção. Podemos, porém, adotar uma postura, um pensamento, uma atitude pós-estruturalista.

Possivelmente, a maior contribuição do pós-estruturalismo para a presente pesquisa se refere, no dizeres de Neira e Nunes (2009a) de como os significados atribuídos às diferentes práticas corporais presentes na sociedade foram construídos, mediados, aceitos ou recusados.

Outro campo teórico muito importante para este trabalho é o multiculturalismo, pois abarca questões desconsideradas em outros currículos. Nos remetemos a um multiculturalismo crítico, ou, nas palavras de Candau (2008), uma perspectiva intercultural, na qual promove uma educação para o reconhecimento do “outro”, para um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade que vivemos, há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados “iguais” têm acesso. (CANDAU, 2008, p.31)

No ambiente escolar, as situações de conflito acontecem a todo momento e estão permeadas por diferentes relações de poder, em que um grupo socialmente privilegiado se sobrepõe aos demais. Nessa esteira, o multiculturalismo propõe um reconhecimento da presença dos diferentes, promovendo, no dizeres de Candau (2008), processos sistemáticos de interação entre os “outros”, sem caricaturas nem estereótipos. As orientações pedagógicas, no que se refere à ampliação e ao aprofundamento dos temas estudados, contribuem nessa desconstrução dos antigos significados atribuídos.

Apoiar-se no multiculturalismo implica em reconhecer as diferentes identidades, refletindo sobre quem nós somos, como nos transformamos e como nos aproximamos e/ou afastamos dos diferentes grupos sociais. De acordo com Moreira e Câmara (2010), em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações, principalmente negros, mulheres, indígenas, entre outros.

É necessário desconstruir a ideia de que os conhecimentos que foram acumulados pela sociedade em seu processo de civilização devem ser transmitidos às crianças. Esse

conhecimento considerado como universal jamais é questionado. Mas vale ressaltar que essas verdades são fundadas em determinadas visões de certos grupos sociais que necessitam da escola para a transmissão de seus conhecimentos.

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da verdade. (CANDAUI, 2008, p.33)

Neste trabalho, apoiar-se no multiculturalismo como forma de análise é considerar a presença de vários grupos no espaço, principalmente aqueles que são considerados diferentes quando comparados ao referencial hegemônico, e que historicamente tiveram suas oportunidades ceifadas e suas culturas silenciadas.

Multiculturalismo ou pluralismo cultural é um termo que descreve a existência de muitas culturas numa localidade, cidade ou país, sem que uma delas predomine. [...] O Multiculturalismo implica reivindicações e conquistas das chamadas minorias, tais como negros, índios, mulheres, homossexuais, entre outras. (OLIVEIRA; SOUZA, 2015, p.126)

De acordo com Martuccelli (1996), a diferença consiste em estabelecer um princípio de reconhecimento entre os indivíduos. Nesse sentido, Taylor (1997) afirma que o indivíduo é único e, por essa razão, não deveria ser categorizado. Gonçalves e Silva (1998) ampliam esse entendimento, afirmando que só se pode conceber o multiculturalismo associando-o aos contextos de lutas dos grupos culturalmente oprimidos, ou, em outras palavras, faz-se necessária a luta pela afirmação do direito à diferença. D'Adesky (2005) dialoga em prol de um multiculturalismo democrático, em que as singularidades são reconhecidas sem a pretensão de identificar uma cultura como dominante.

As análises devem considerar todas os indícios e pistas, desde os mais evidentes até aquelas veladas, presentes no silêncio. O multiculturalismo auxilia nesse sentido, proporcionando as condições para que isso ocorra.

Os pressupostos teóricos supracitados, que fundamentam as análises contidas na presente pesquisa, são, também, os que alicerçam o currículo cultural de Educação Física.

5.6 A construção da rota docente

Após uma cuidadosa leitura de todo o material produzido pelo docente⁶¹ durante o ano letivo de 2014 e o primeiro semestre de 2015, demos atenção aos fragmentos de tematização que abordavam as práticas corporais mais representativas para as análises. São práticas, também, muito frequentes na Educação Física escolar. Embora o material empírico contemplasse inúmeras situações didáticas, debruçamo-nos sobre aquelas em que os registros das crianças serviram de referencial para a reorganização didática, analisando os encaminhamentos propostos pelo docente, confrontando com o objetivo do estudo em curso.

O docente que participou da pesquisa é formado em Educação Física e possui pós-graduação em Educação Física Escolar. Trabalha na rede estadual de ensino desde 2006, tendo ingressado na mesma por intermédio de concurso público. Suas atividades profissionais sempre foram desenvolvidas na mesma escola. Ele possui prática pedagógica sólida, pautada no currículo cultural e no plano pedagógico da escola. A seguir, descreveremos a prática pedagógica do professor que orientou suas ações e suas análises acerca dos conteúdos estudados e das produções discentes, gerando, dessa forma, o material analisado na presente pesquisa.

As turmas que acompanhamos são compostas por meninos e meninas com idade dos 8 (oito) aos 10 (dez) anos. Em média, cada sala de aula contém entre 30 (trinta) e 35 (trinta e cinco) crianças. Apesar da escola ser destinada aos estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, debruçamos nossas análises às práticas corporais observadas pelo docente para as turmas dos terceiros, quartos e quintos anos. Ainda nesse entendimento, acompanhamos o professor nas aulas entre janeiro de 2014 e agosto de 2015. Para cada sala, havia duas aulas de Educação Física semanais e salvo dois momentos específicos⁶², as aulas não foram interrompidas.

As práticas referentes ao mapeamento foram realizadas na semana de planejamento, quando os professores e professoras se reuniram para decidir as ações

⁶¹ Vale ressaltar que em decorrência da prática pedagógica do professor, em que todos os acontecimentos de aula eram (e são) registrados, o material empírico sob o qual nos debruçamos compõem uma extensa quantidade. Dessa forma e para garantir o objeto de análise e estudo da presente pesquisa, foi necessário utilizar critérios para o aceite e para o descarte de tal material.

⁶² Nos referimos a um período de 92 dias de greve, devidamente repostos pelo docente durante o período de férias e no contra turno escolar e a um afastamento em decorrência a um acidente de trabalho, que totalizou 20 dias.

didáticas para o ano vigente. No momento do trabalho individual, o professor caminhou pelo entorno escolar, anotando todas as alterações físicas percebidas, como a criação de novos espaços para práticas corporais, inauguração de academias, reformas em estabelecimentos comerciais, pavimentação de ruas etc., a fim de que o objeto investigado tivesse como referência as manifestações que se articulam direta ou indiretamente com o cotidiano dos estudantes, em conformidade com o que propõem Neira e Nunes (2009b). A todo momento, ele realizava suas anotações, utilizando o EverNote. Todas as informações tidas como importantes para a construção do plano de trabalho foram consideradas. Dessa forma, o docente pôde identificar possíveis manifestações corporais (e seus espaços), que estão disponíveis aos alunos e alunas. Essa prática permite ao docente observar a trajetória dessas manifestações corporais, compreendendo como se tornam acessíveis aos estudantes. E mais, levando em consideração o que afirmam Neira e Nunes (2008), desse modo os professores têm condições de organizar o currículo focalizando algumas temáticas da cultura corporal.

Mas o mapeamento, como importante orientação didática do currículo cultural, vai além. Neira e Nunes (2009b) chamam a atenção para outros momentos em que o mapeamento pode ser realizado, como a entrada na escola, o intervalo, as festividades, os eventos escolares e as reuniões com pais, ou seja, momentos em que comumente eclodem expressões corporais de forma livre, em que os grupos sociais se reúnem de acordo com essas práticas.

Outra possibilidade de acessar e ampliar o tipo de informação obtida em pesquisas no entorno são conversas diretas com sujeitos da educação, profissionais da escola, familiares ou responsáveis pelos estudantes, indagando-os acerca da cultura corporal. Assim o professor ou professora poderá enriquecer o processo didático com a colaboração dessas pessoas nas atividades didáticas, através de entrevistas, palestras, empréstimos de materiais. (NEIRA; NUNES, 2009b, p.28)

Mapear, portanto, é considerar todas as informações que tenham vínculo direto ou indireto com a prática corporal a ser estudada, legitimando as mais variadas ações para a coleta desses dados. Todas essas variáveis atuam no processo de significação dos estudantes sobre as “coisas do mundo” e trazê-las à tona é fundamental para que consigamos desconstruir e reconstruir outros significados.

Após o registro de todas as informações pertinentes às práticas circundantes, o docente analisou o projeto pedagógico da unidade escolar, confrontando os dados para,

em seguida, definir os temas a serem estudados (as brincadeiras, os esportes, as danças, a ginástica, as lutas).

[...] os sujeitos terão a oportunidade de analisar, ampliar e conhecer mais profundamente o próprio repertório cultural, como também acessar os códigos da comunicação utilizados pelas diversas culturas, por meio da variedade de práticas corporais existentes. (NEIRA, 2014, p.20)

Essa ação docente, espelhada nesse currículo, é fundamental para que haja uma boa relação entre os conteúdos a serem estudados e o projeto pedagógico da escola, além de proporcionar aos estudantes uma boa compreensão do contexto histórico e social em que as práticas corporais acontecem, bem como sua transformação ao longo dos tempos.

É preciso destacar que a articulação da manifestação corporal ao projeto escolar indica a responsabilidade e o comprometimento da área em um contexto educativo que envolve toda a comunidade. Ao contrário de propostas impositivas, que determinam o que será ensinado independentemente do contexto social em que se dá a ação docente, na perspectiva cultural e na direção da construção de sociedades democráticas, a prática docente assume sua função social ao levar em conta aquilo que é objetivado pela coletividade. (NEIRA; NUNES, 2009b, p.32)

Propor um tema a partir da sociedade em que os estudantes estão inseridos é legitimar essa prática, ampliando o entendimento sobre os conhecimentos que podem permear o currículo escolar. Em outras palavras, a partir de um currículo culturalmente orientado, todo conhecimento que emana da sociedade pode se tornar objeto de estudo, observando sempre o documento pedagógico escolar. Essa ação docente desconstrói a ideia de que o currículo cultural é um “deixar fazer”, no qual os discentes decidem os temas estudados e os encaminhamentos adotados.

Definido o tema a ser estudado, o professor passou à tematização. Neira e Nunes (2009b) afirmam que esta se trata de um reconhecimento das diversidades individual e grupal. Por essa razão, é fundamental que os estudantes possam atuar nas diferentes práticas corporais, considerando e legitimando todo tipo de conhecimento produzido historicamente, seja ele científico ou popular.

Para uma pedagogia culturalmente orientada, é preciso assegurar a realização de atividades variadas: relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversa, experimentações, acesso a vídeos, ritmos, músicas, entrevistas, depoimentos, análise de imagens, fotografias, visita aos locais onde as práticas corporais ocorrem etc. (NEIRA; NUNES, 2009b, p.21)

Ao tematizar,⁶³ o docente posiciona os estudantes como sujeitos do conhecimento, buscando a compreensão de como determinada prática corporal é representada em outros espaços por pessoas pertencentes a outros grupos sociais.

Rodas de conversas, entrevistas com pessoas que realizam as práticas corporais estudadas em outros espaços, bem como a presença de representantes dessas práticas na aula de Educação Física para uma conversa com as crianças, são alguns exemplos de como o docente e seus estudantes irão se deparar com diferentes representações sobre gênero, religião, classes sociais, etnia etc. De acordo com Neira (2014), isso contribuirá para a reflexão e o diálogo, desmistificando certos significados: “Os incômodos percebidos não podem ser menosprezados. É importante discutir com as crianças o que leva as pessoas a pensar de uma forma ou outra, visando, com isso, submeter tais representações a uma análise crítica” (NEIRA, 2014, p.39-40). E é exatamente sobre esses incômodos que o professor debruça seus registros pessoais, anotando em seu Caderno de Registros tudo aquilo que foge aos olhos em momentos de aula em que as crianças estejam realizando a prática, ou participando de uma roda de conversa, ou produzindo seus desenhos, ou, simplesmente, quando estão em silêncio.

Durante as atividades planejadas para a ampliação das fontes de informação e de aprofundamento dos conteúdos e conhecimentos estudados, o docente propôs aos estudantes diversas formas de registros. Sobre isso, concordamos com Neira e Nunes (2009b) quando afirmam que as atividades de ensino requerem a documentação dos dados coletados para que, posteriormente, sejam socializados e discutidos em sala de aula. A todo momento em que considerava pertinente, fosse por causa da fala de um aluno ou aluna, fosse por uma decisão tomada pela criança, o grupo se reunia e conversava sobre os acontecimentos de aula, quando o professor problematizava certas questões que atravessavam a prática.

⁶³ Coadunamos com a definição de Corazza (1992), para quem tematizar é abordar alguma das infinitas problemáticas suscitadas pela leitura e interpretação, no caso, das diferentes práticas corporais.

Durante esse processo, é possível que aflorem posicionamentos, concepções e visões absolutamente distintas acerca de uma dada manifestação da cultura corporal. Atento à responsabilidade de toda ação dialógica, recomenda-se que o docente evite qualquer valoração pessoal ao que foi dito, veiculado ou expresso acerca da prática corporal em estudo. (NEIRA; NUNES, 2009b, p.35).

Todo percurso realizado para o estudo dessas práticas foi registrado pelo docente, através do EverNote, no qual constam fotos, vídeos, entrevistas e suas próprias observações a partir do que foi visto em aula.

O professor se apoiou em algumas práticas discentes para compor suas análises. Destacamos os desenhos realizados pelos alunos e as alunas e as entrevistas.

Os desenhos, como forma de registro, eram solicitados ao grupo em momentos distintos, ou seja, não havia um momento específico para que isso acontecesse. Mas o professor atribuiu um novo significado para esses registros discentes. A partir de suas análises, redirecionou a rota a ser seguida, tantas vezes quanto necessário, em função do objetivo a ser estudado.

A análise desses documentos fornecerá informações preciosas sobre o percurso traçado e permitirá identificar mudanças nas representações e posturas das crianças. A depender do resultado, o professor retomará uma determinada atividade ou reorganizará as próximas. (NEIRA; 2014, p.41)

A reorganização das ações didáticas fica muito evidente na prática pedagógica do docente. A todo momento, o professor recorre aos seus registros para reorganizar sua prática, desenhando, dessa forma, um percurso impensável anteriormente. Os contornos dessa rota vão se delineando aula a aula, em cada desenho das crianças, em cada fala, em cada ressignificação das práticas. O docente tem um plano de trabalho bem definido, mas as ações que vão permear a prática pedagógica serão reconstruídas democraticamente com os estudantes.

Analisando a prática docente, a partir dos pressupostos supracitados, as respostas que os estudantes oferecem acerca das diferentes propostas revelam ao professor a forma como significam as práticas corporais estudadas, dando, também, indícios dos acertos e dos equívocos dos caminhos adotados. Apoiado nessas informações, o docente reorganiza suas práticas futuras.

Em alguns momentos das análises, constam também os registros das ressignificações que as crianças fizeram a partir dos estudos. O professor utilizou algumas

estratégias em que considerou o espaço que estava sendo utilizado, a característica do grupo que realizaria a atividade, quais regras deveriam sofrer modificações para que a atividade pudesse acontecer e o tempo de aula, indo ao encontro do conceito de ressignificação. De acordo com Neira (2011a, p.123): “A peculiaridade de cada grupo e de cada escola são consideradas por ocasião da reconstrução coletiva da prática corporal objeto de estudo, proporcionando aos alunos uma experiência bastante concreta da dinâmica cultural.”

As ressignificações são importantes na prática pedagógica porque proporcionam aos estudantes a compreensão da trajetória histórica que as diferentes práticas corporais percorreram até se tornarem como as conhecemos atualmente:

Ora, se a maioria das manifestações da cultura corporal atravessou um longo percurso de transformação desde o seu surgimento, a vivência desse processo constitui experiências pedagógicas da maior relevância. Os alunos podem vivenciar as práticas corporais nos espaços disponíveis da escola ou, conforme o caso, no seu entorno, e serem estimulados a reinventá-las, experimentar novos formatos e avaliar coletivamente a eficácia das próprias produções. (NEIRA, 2011a, p.126)

De acordo com o Caderno de Registros, o professor propõe formas diferentes de realização das práticas corporais estudadas,⁶⁴ contribuindo para o processo de ressignificação e reconstrução dos significados atribuídos a elas.

Debruçado sobre suas próprias anotações, ao final de cada aula, o professor analisava as informações coletadas a respeito das atividades desenvolvidas no dia, registradas em seu Caderno de Registros, verificando se os caminhos e práticas escolhidos para as aulas dialogavam com o objetivo. Sua avaliação se baseava nas respostas que as crianças traziam (desenhos e entrevistas) a partir de suas análises.

Por exemplo, ao propor uma ressignificação sobre um jogo pesquisado, as crianças escolheram seus times para a prática em função do nível de habilidade, deixando para o final aqueles e aquelas que, sob seu julgamento, teriam mais dificuldade em desenvolver a atividade. Essa situação foi prontamente percebida e registrada pelo professor que, ao final daquela aula, apoiado nas orientações didáticas do currículo cultural, analisou como poderia propor atividades que promovessem outros olhares para aquela prática e também sobre as crianças que eram tidas como sem as habilidades

⁶⁴ As propostas de ressignificações também serão devidamente explanadas mais adiante, no capítulo dedicado às análises dos registros docentes.

necessárias. Em outro momento, durante uma atividade realizada sobre os estudos referentes às brincadeiras, os meninos se posicionaram contra a participação das meninas em determinadas práticas.

Isso foi prontamente registrado pelo professor que, ao analisar as falas e o posicionamentos dos estudantes, propôs, para a aula seguinte, uma problematização sobre essa questão, abordando profissões socialmente destacadas para os homens e para as mulheres, tentando proporcionar aos alunos e alunas outros significados sobre as relações de gênero a partir das diferentes profissões. Para isso, além de seus registros, baseou-se, também, nas orientações curriculares próprias desse currículo.

Outro exemplo ocorreu durante os estudos sobre o rap, quando algumas crianças afirmaram que certas roupas e certos acessórios eram típicos de pessoas que ouviam esse tipo de música. No momento em que essas falas aconteceram, o professor as registrou e, após uma análise e reflexão, trouxe para a aula seguinte algumas pessoas (adolescentes) de outra escola (próxima à escola onde leciona) para conversar com as crianças sobre a prática do rap. Todos esses adolescentes faziam parte de um grupo de danças do bairro e, portanto, as crianças tiveram acesso ao ponto de vista dos próprios praticantes.

Os exemplos citados mostram a prática docente de analisar os registros discentes na busca pela reorientação didática, sem perder de vista o objetivo do estudo.

Apoiada nesses pressupostos, a presente pesquisa se propõe a analisar criticamente a produção docente, no caso o Caderno de Registros, com referência à produção discente (no que diz respeito aos desenhos e as conversas realizados durante os estudos), confrontando-a com a literatura que fundamenta o currículo cultural e apontando as reorganizações das ações didáticas durante os estudos dos temas propostos

6 A reconstrução pós-crítica da rota docente

Após uma cuidadosa leitura de todo o material produzido pelo docente durante o ano letivo de 2014 e primeiro semestre de 2015, demos atenção aos fragmentos de tematização que melhor se relacionam com o objetivo da presente pesquisa. São, também, as práticas mais representativas e mais incidentes nas aulas de Educação Física. Embora o material empírico contemplasse inúmeras situações didáticas, debruçamo-nos naquelas em que os registros das crianças serviram de referencial para reorganização didática,

analisando os encaminhamentos propostos pelo docente, confrontando com o objetivo do estudo em curso. Vale destacar que o professor, sempre que analisava seu Caderno de Registros com o objetivo de reorientar sua prática para a próxima aula, confrontava as informações com o documento oficial da unidade escolar a fim de não se distanciar dos propósitos da instituição.

Discorreremos, a seguir, as análises propriamente ditas, baseadas no Caderno de Registros do docente e suas reorganizações, relacionando as práticas pedagógicas com as orientações e princípios que respaldam o currículo cultural de Educação Física.

6.1 A análise das rotas docentes

Como já explanado anteriormente, a avaliação no currículo cultural de Educação Física é uma prática fundamental para o docente, perdendo, dessa forma, a antiga conotação de verificação ou quantificação de apreensão de conteúdos. Nas próximas páginas, indicaremos as reorganizações didáticas do professor (realizadas a partir de seus registros), relacionando-as com as orientações didáticas e os princípios do currículo cultural. Não cabe verificar a intenção do professor, mas apontar a avaliação culturalmente orientada a partir de suas observações.

As análises recaíram sobre as tematizações realizadas junto às turmas dos terceiros, quartos e quintos anos do ensino fundamental e estão divididas de acordo com as relações que estabelecem com os pressupostos do currículo em questão. Dito de outra forma, os registros docentes e as análises se dividem de acordo com as orientações didáticas e os pressupostos do currículo cultural de Educação Física.



Figura 1 – Desenho de Nicolý⁶⁵



Figura 2 - Desenho de Paula

No dia em que iniciamos a brincadeira de pular corda, deixei o material em quantidade suficiente para que as crianças se organizassem em pequenos grupos com, no máximo, quatro integrantes. Nicolý, Pietra e Samara realizaram a prática juntas, durante a aula inteira. Outras crianças, durante a brincadeira, procuraram realizá-la com outros alunos/as. Talvez, para elas, essa brincadeira possa ser exclusiva do universo feminino e a presença de meninos ainda seja estranha. (Caderno de Registros, Maio/2014)⁶⁶

⁶⁵ Todos os nomes mencionados nas análises foram alterados, a fim de preservar a privacidade das pessoas envolvidas com os trabalhos realizados.

⁶⁶ Todos os apontamentos realizados pelo professor, bem como as conversas com as crianças e as fotos contidas nessa análise, foram retirados do “Caderno de Registros”, assim denominado pelo próprio docente.

Em um primeiro momento, o professor realizou um mapeamento junto aos estudantes a fim de verificar quais significações atribuíam a prática corporal tematizada. A partir da oferta dos materiais, o docente observou como as crianças se agrupavam para realizar a atividade proposta. Sua observação sobre práticas que são constituídas a partir do universo masculino e/ou feminino remete a outra ação didática. Tematizar as práticas corporais pertencentes à comunidade em que a escola está inserida, relaciona-se com o reconhecimento da cultura corporal ou do patrimônio cultural dos estudantes.

Nos dizeres de Pinazza Gobbi (2014), meninos e meninas são sujeitos culturais, sociais e históricos e as diferentes experiências fazem com que tomem para si a vida como grande problema a ser descoberto, vivido, experimentado. As autoras vão além e afirmam: “É importante refletirmos melhor sobre esse modo de compreender a criança e sobre aquilo que criam diariamente e que passa despercebido aos nossos olhos e a uma atribuição de valores” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 34). Isto posto, coadunamos com Butler (2007), quando afirma que a diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas. Parker (2007) também alinha seu pensamento a essa ideia, quando afirma que todas as definições são baseadas na suposição subjacente de que a sexualidade é mediada por fatores culturais e históricos.

Portanto, podemos supor que essas representações são passíveis de novas desconstruções.

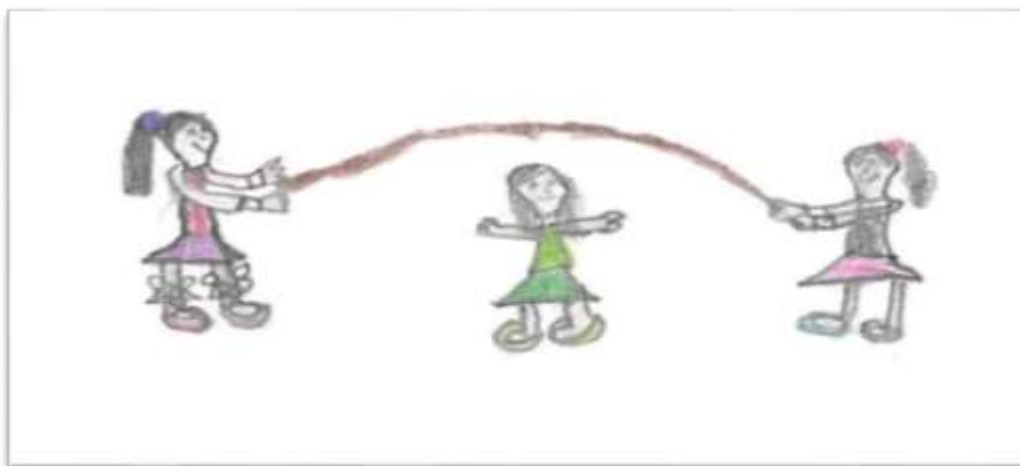


Figura 3 - Desenho de Laura

Sobre o desenho de Laura, o que mais me chamou a atenção foi como ela representou a si e as suas amigas. No desenho, crianças brancas estão brincando de pular corda e a menina que está realizando os saltos sobre a corda – no caso, a Paula, de acordo com a mesma – é loira. Porém, as três meninas são negras. (Caderno de Registros, Setembro/2014)

A partir de seus registros sobre o mapeamento realizado com as crianças, o professor identificou a necessidade de problematizar durante a tematização, as representações que os estudantes tinham acerca das questões relacionadas a raça. Dessa forma, as ações docentes fundamentam-se no princípio da ancoragem social dos conhecimentos:

Os estudantes são levados a interpelar as próprias experiências corporais e saberes que lhes dizem respeito, obtidos na cultura paralela à escola, por meio das vivências pessoais ou mediante os conhecimentos que surgem durante as atividades de ensino (NEIRA, 2011b, p.97).

Dessa forma, o professor propôs outra atividade no momento em que percebeu a emergência das questões raciais:

Durante a aula hoje, propus às crianças que fôssemos aos cantinhos da escola, para que pudéssemos realizar uma atividade com os bonecos e com as bonecas da caixa de brinquedos. Ao chegar no espaço, pedi para que pegassem um boneco ou uma boneca que achassem mais bonito/a. na caixa tinham 15 bonecas/bonecos brancos e 8 bonecas/bonecos negros. As bonecas negras ficaram na caixa e só foram escolhidas, porque as brancas haviam acabado. (Caderno de Registro, Setembro/2014)

Compreendemos que com essa atividade o docente ainda estivesse mapeando as representações discentes, procurando, dessa forma, analisar como seus alunos e alunas atribuíam sentidos às brincadeiras tradicionais, além de identificar qual grupo social tem a permissão de se apropriar daquela prática e quem são seus praticantes.

Durante a escolha dos vídeos e das imagens, analisei com muito cuidado as situações que seriam estudadas e assistidas pelas crianças. A ideia não é trazer à tona imagens onde os negros são vitoriosos, contribuindo para uma visão deformada de justiça, mas sim, fazê-los refletir sobre a participação e inserção de todos e todas, independentemente da cor da pele, ou seja, não é a cor que pode determinar previamente quem pode e quem não pode realizar determinada prática. As imagens selecionadas vão nesse sentido, porque demonstram momentos de sucessos e de fracassos, tanto de brancos quanto de negros e em variados esportes. Selecionamos o atletismo, o futebol, o basquetebol e as o MMA. (Caderno de Registros, Março/2015).

Analisando seu Caderno de Registro, a fala de um aluno chamou a atenção do professor:

Eles fazem gols, mas jogam de defesa. Os jogadores do ataque são sempre negros, porque precisa de força para fazer gol (Murilo).

Hoje, durante nossa roda de conversa, me dei conta que, apesar dos desenhos realizados na última aula apontarem para uma situação de reconhecimento à diversidade, o discurso do Murilo, foi na contramão disso. Para ele, as habilidades envolvidas em um jogo de futebol estão associadas a cor da pele, bem como a força necessária para o jogo, alinhando o pensamento a uma visão biológica. (Caderno de Registros, Junho/2014).

Esse alinhamento biológico que o professor se refere se traduz na afirmação de Tani et al (2011), em que o potencial de desenvolvimento de um indivíduo está programado na fecundação. Podemos aceitar que as crianças pensem sob esse prisma, uma vez que são inundadas por diferentes discursos dentro e fora da escola, porém é nosso papel ajudá-las a questionar discursos essencialistas e deterministas como esse.

Bonetto (2016), a partir das análises realizadas com seu grupo de discussão, afirma que todos os professores que dizem atuar com o currículo cultural dedicam de 4 a 6 aulas ao mapeamento, baseado essencialmente em atividades que não envolvem vivências corporais. Esse dado, quando confrontado com a ação pedagógica do docente de nossa pesquisa, nos mostra que é possível realizar uma atividade de mapeamento vivencial, não distanciando a Educação Física culturalmente orientada da prática corporal.

Feito dessa forma, o mapeamento fornece outros dados relevantes para sua análise:

Após identificar quem escolheu cada boneca, conversei com as crianças sobre os motivos que as levaram às escolhas.

Professor: Agora vamos fazer uma outra atividade, que é assim: eu vou pegar uma boneca qualquer de dentro da caixa e quem escolheu ela ou quem escolheu o boneco, tem que dizer por quê. Assim, qual o motivo que te fez escolher essa boneca e não outra boneca que estava na caixa. Entenderam?

Professor: Quem escolheu essa daqui?

Luane: Eu.

Professor: Por que, Luane?

Luane: Essa boneca é linda, professor. Tem os olhos azuis e o cabelo lisinho. Dá para pentear qualquer penteado.

Professor: Mas qual motivo você escolhe? Você falou dos olhos e do cabelo. O que chamou mais a sua atenção?

Luane: O cabelo.

Professor: E essa boneca aqui? Quem escolheu?

Giovanna: Eu.

Professor: E por quê?

Giovanna: Porque ela é maior que as outras e dá para brincar de ninar.⁶⁷

Professor: Esta daqui?

⁶⁷ Brincadeira muito comum entre as meninas da escola, em que elas pegam uma blusa de moletom ou agasalho de mangas compridas e, após dobrar várias vezes, fazem com que se pareça a um recém-nascido, e então brincam de ninar.

Maria Beatriz: Fui eu.

Professor: E por que, Maria Beatriz?

Maria Beatriz: Porque ela é clarinha. Queria colocar maquiagem nela e se a pele é escura não dá para ver direito.

E, assim, a conversa com as crianças prosseguiu. Muitos estudantes justificaram suas escolhas baseados nas explicações descritas acima. Alguns meninos disseram que só haviam escolhido uma boneca porque eu tinha mandado. O fato a ser levado em consideração é a escolha das meninas baseada na cor da pele (para pôr maquiagem) e por causa do cabelo liso. (Caderno de Registros, Abril/2015).

O trecho acima reflete o mapeamento realizado. Reafirmamos que os gestos são socialmente construídos, recebendo diferentes significados, sofrendo constantes ressignificações, podendo, dessa forma, explicar ou, pelo menos, apontar para a forma como se constitui determinada representação. Os grupos que detêm o poder de influenciar determinam e impõem aquilo que é legítimo para os demais.

Após a escolha dos bonecos e das bonecas, realizamos uma conversa em que o objetivo era discutir a cor da pele e o desempenho esportivo. Dessa forma, posso ampliar o material do mapeamento para a próxima ação.

Paulo: Negros são melhores, mas depende do esporte. No futebol e no atletismo são.

Kailaine: Em todas as competições que tem corrida, quem ganha é negro.

Claudia: Eu já vi um jogador de futebol branco fazendo gol.

Murilo: Eles fazem gols, mas jogam de defesa. Os jogadores do ataque são sempre negros, porque precisa de força para fazer gol.

Sidnei: Nada a ver. Eu torço para o Palmeiras e lá não tem jogador branco.

Pedro: Tem, sim. O Dudu é branco.

Fernando: O Dudu não é branco. Ele é marrom. Então não é branco. Branco é que nem isso aqui (mostra a folha de seu caderno). Marrom é isso aqui (mostra um de seus lápis coloridos).

Henrique: Mas tanto faz se é branco ou preto (nesse momento, a sala o corrige, dizendo em uníssono: “negro”). É, foi o que eu quis dizer. Ele pode ser negro. O que importa é se faz gol. Ele tem que saber jogar.

Sofia: Todo time de futebol tem jogador branco e negro. Tem até goleiro negro.

Professor: Sofia, você consegue lembrar de algum goleiro negro?

Sofia: É.... sabe... é que eu não gosto muito de futebol. Quem assiste é meu pai e, quando estou na sala com ele, acabo vendo os gols. Aí vejo que tem jogador branco e negro.

Saulo: O Aranha é negro. Ele é goleiro do Santos.

Santiago: O Aranha é bom.

Essa conversa com as crianças me fez perceber, pelo menos nesse momento, que, jogando bem, pouco importa a cor da pele. Voltamos para as questões de habilidade, em que pessoas habilidosas são permitidas, são legitimadas em determinada prática. As outras que não têm habilidade são colocadas de lado. (Caderno de Registros, Abril/2015).

Cabe à escola, aliada a prática pedagógica dos professores, desconstruir e reconstruir democraticamente novos olhares, levando sempre em consideração o Plano Político Pedagógico da Unidade:

Trata-se, pois, de uma escola em que todos podem pesquisar, pensar, praticar, refletir, sentir, deliberar, ser, plantar, agir, cultivar, avaliar sobre o que fizemos e recomeçar novamente esse ciclo, discutindo e debatendo sobre as possibilidades de superarmos, juntos, as dificuldades e os problemas surgidos na escola e na educação, no seu sentido mais amplo (PADILHA, 2008, P. 141).

Os dados coletados pelo professor auxiliam na reorientação dos trabalhos que serão propostos às crianças a partir daquele momento. Seus registros apontam para uma constante reconstrução da rota a partir das vozes discentes, naquilo que compreendemos como prática avaliativa, sob o ponto de vista do currículo cultural. Um mapeamento que traga informações sobre a cultura de chegada dos estudantes e os diferentes significados que atribuem às práticas corporais permite o desenvolvimento de um trabalho mais profundo, proporcionando uma melhor compreensão a partir das discussões que as problematizações podem gerar. Com isso, acreditamos que a possibilidade de uma desconstrução de antigas representações e a construção de novos significados seja possível. Para Candau (2000), esse processo de reinvenção da escola passa pelo olhar das práticas pedagógicas dos docentes que, por sua vez, é amplamente favorecido quando o professor se apoia em um currículo culturalmente orientado.

As constantes reorientações, idas e vindas, construções e desconstruções permitiram ao docente analisar, com base nos seus registros, que o trabalho se direcionou novamente para a questão da habilidade motora, já presente no início de seu estudo com as crianças. Sobre isso, não há mais qualquer anotação do docente, indicando que durante o período de campo da presente pesquisa, seu trabalho ainda se encontrava em desenvolvimento junto às crianças. Mesmo em aberto, podemos supor que, na esteira de um currículo cultural, os próximos dedicaram-se à ampliação e aprofundamento dos conhecimentos, oferecendo às crianças outros olhares sobre essa questão, trazendo pessoas que representam a prática estudada, contribuindo, de alguma forma, para que, a partir de olhares diferentes daqueles comumente acessados, as crianças possam reconstruir suas representações.

O constante movimento de mudança da prática pedagógica a partir daquilo que é visto, ouvido e vivenciado durante as aulas de Educação Física, exige do docente uma maior apropriação de suas ações didáticas. Nessa esteira, a rota calculada pode ser

invariavelmente recalculada. Compreendendo dessa forma, alinhamos nosso pensamento com Corazza (2012), quando afirma que artistar currículos implica necessariamente em atribuir outros significados para o planejamento, execução e avaliação da tarefa educacional:

A escrita-artista não é nunca simples. Ela não normatiza, não representa, não conta história, não ilustra e não narra o que se passou. Algo passa por ela. Traços, riscos, setas, marcas de espírito nela se exprimem e arrancam a significância do texto. (CORAZZA, 2006, p. 35).

E é exatamente disso que se trata uma reorientação das ações didáticas docentes a partir de uma “auto” avaliação. Ideia reforçada com Neira e Nunes (2009a) que afirmam que a escrita-curriculo tem como características a interpretação e indeterminância. Por isso que o fluxo dialógico entre docente e discentes é tão caro ao currículo cultural.

Outro ponto que foi observado durante nossa pesquisa são as relações de gênero que perpassaram muitas tematizações. Nesse sentido, Altmann (2015) analisou os estudos sobre as questões de gênero no ambiente escolar de Wenetz (2005), Thorne (1993), Grugeon (1995), Vago (1993), e em todas essas pesquisas, afirma a autora, os meninos ocupam locais mais amplos que as meninas, reforçando, inclusive, a ideia de masculinização e feminilização de certas práticas corporais, como por exemplo o futebol e as lutas (meninos) e pular corda, brincar de elástico e pega-pega (meninas). Quando se trata de outros espaços físicos em que há contato entre as crianças, como o pátio escolar, novamente a quantidade de espaço utilizado pelos meninos é muito superior aquele utilizado pelas meninas. Portanto, analisar questões sobre gênero na escola é algo que requer o estudo aprofundado das relações que as crianças têm fora desse espaço, com atenção aos programas que assistem, as brincadeiras que fazem (e com quem fazem), os materiais e os espaços que utilizam, bem como os discursos que acessam sobre as diferentes práticas corporais. Dito isso, Altmann (2015), conclui que o esporte é um meio de os meninos exercerem domínio de espaço na escola:

Percebe-se ainda que as meninas resistiam à dominação masculina por meio de outras atividades que não as esportivas, como jogos musicados e corda. Assim, elas conquistavam o espaço na quadra ou no pátio recorrendo a outras atividades, sem jogar futebol, o que se explica pelo fato de o esporte – e mais especificamente o futebol – ser um espaço masculino na escola (ALTMANN, 2015, p.76).

Confrontando a conclusão da autora sobre a ocupação dos espaços escolares com a observação do docente de acordo com seu registro, podemos sinalizar a abrangência do

currículo cultural nas aulas de Educação Física, reforçando a importância de se incluir no bojo das análises, a vida dos estudantes além dos muros escolares. Como uma forma de mapeamento, podemos abarcar tais constatações:

A divisão dos espaços durante algumas atividades realizadas nas aulas de Educação Física vai ao encontro daquilo que observei no mapeamento. Caminhando pelo bairro, as únicas duas praças disponíveis são totalmente utilizadas pelos meninos. Não vi nenhuma menina nem em volta desses espaços. Em uma das praças tem um playground, onde meninos e meninas, acompanhados de suas mães, brincam. (Caderno de Registros, Agosto/2014).

Apoiado no trecho acima, podemos afirmar que no espaço observado pelo professor, algumas brincadeiras são legitimadas como uma prática comum entre meninos e meninas. Porém, quando se trata da prática de alguns esportes, como o futebol, ele se torna masculinizado. Faz-se, portanto, fundamental a presença dessas práticas corporais na escola, para que essas questões sejam investigadas e problematizadas junto aos estudantes. Compreendemos que dessa forma a Educação Física pode contribuir para a reflexão sobre a forma como a ocorrência social das práticas corporais se dá. E mais, essas informações corroboram para compreendermos a necessidade de se oferecer aos estudantes, informações advindas de referenciais diferentes daqueles cotidianamente acessados. Não só outros olhares, mas outras vozes, outros posicionamentos, contribuindo para a desconstrução das representações de gênero que as crianças trazem consigo.



Fotografia 1 – a hora do recreio

As fotos me deixaram preocupado em relação ao desenvolvimento de um trabalho culturalmente orientado. Será que está sendo realizado com qualidade? Será que está correto? Será que as crianças percebem que os espaços pertencem a todos e a todas? Será que essa foto foi um recorte isolado, sem relevância? Ou será que a partir de seus interesses (futebol, corda, bambolês), as crianças revelam o que realmente pensam, legitimando quem pode e quem não pode brincar? (Caderno de Registros, Outubro/2014).

A partir da reflexão do professor, lembramos que o mundo não foi apresentado aos estudantes na ou pela escola. Muito pelo contrário, antes de ingressarem no ambiente escolar, as crianças já passaram por situações em que a relação de gênero é determinante para a prática de certas atividades. Ou até mesmo a questão religiosa. E todas as outras questões levadas em consideração por um currículo culturalmente orientado. As teorias pós-críticas, nas quais o currículo cultural fundamenta seus pressupostos, consideram relevante qualquer marcador social que influencie direta ou indiretamente no emaranhado da rede de poder:

Os aspectos econômicos ressaltados pelas teorias críticas são aqui considerados, mas acrescidos dos referenciais do pós-modernismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, da teoria *queer*, da filosofia intercultural e dos Estudos Culturais que, de forma sintética, focalizam os problemas com base nos interesses das diversas políticas de identidade e das diferenças presentes nas categorias de classe, etnia, gênero, etc. (NEIRA; NUNES, 2009a, p.155).

Os marcadores sociais influenciam a legitimação de determinadas práticas corporais, por essa razão, desconstruir certas representações que circundam as diferentes manifestações culturais é fundamental.



Figura 4 - Desenho de Diogo

No desenho de Diogo, as meninas não estão representadas. Especificamente nesse caso, por se tratar de práticas corporais que envolvem destreza, habilidade e força – todos elementos historicamente associados ao sexo masculino, essa exclusão torna-se compreensível. Pelo menos, essa é uma hipótese. (Caderno de Registros, Agosto/2015).



Figura 5 - desenho de João

De acordo com Altmann (2015), uma das dimensões que retratam essas diferenças é a questão de gênero. Ainda segundo a autora, a prática de esportes no Brasil é extremamente desigual. E vai além quando se trata da forma como as meninas se adaptam de acordo com as diferentes situações escolares:

A professora incentivava seus alunos e alunas a deixarem-na a par do que ocorria nas aulas e a solicitarem sua ajuda para resolver problemas. Cientes disso, as meninas confiavam na intervenção da professora e sabiam o quanto os meninos ficariam descontentes com elas, com a professora e com a atitude que ela tomasse (ALTMANN, 2015, p. 84).

Na transcrição acima, a autora se refere a uma prática pedagógica desigual. Agindo assim, a escola reforça esse posicionamento. Nos dizeres de Neira e Nunes (2009a), a escola, aparentemente neutra e desconectada da sociedade global, consolida as relações assimétricas de poder.

Giroux (2003) afirma que imagens massificadas preenchem nossas vidas cotidianas e condicionam nossos mais íntimos desejos e percepções. Isso nos traz indícios de porque as crianças apresentam representações excludentes e segregacionistas a partir

de questões de gênero. Novamente, o docente se vê diante da necessidade de avaliar o percurso e recalculando a rota a partir dos aspectos culturais:

Essa relação dinâmica de aquisição, reelaboração e produção de conhecimentos, em que os alunos participam decisivamente, faz com que perca o sentido uma avaliação cuja competência caiba exclusivamente à opinião do professor sobre o desempenho do aluno (NEIRA, 2005, p. 93).

Em um outro momento, durante uma aula de Educação Física para o 5º ano do ensino fundamental, percebemos que a ação docente busca realizar um mapeamento sobre os conhecimentos de chegada dos discentes no que diz respeito às práticas corporais a serem tematizadas. Podemos, ainda, estender o entendimento e a reflexão sobre as práticas pedagógicas a partir das diferenças. De acordo com Finco (2007), uma única forma de feminilidade ou uma outra de masculinidade são elementos inscritos pela sociedade em nosso corpo, deixando marcas de sua cultura. Assim, ressaltamos que os marcadores sociais são mais amplos e não se limitam às questões de gênero.

Após pesquisarmos sobre o rap, a partir de sites⁶⁸ (relacionando o rap com os movimentos negros e o hip hop), e de assistirmos a algumas batalhas de rimas postadas no YouTube, problematizamos as questões relacionadas às roupas dos rappers.

Dayane: Se um rapper entrar na escola, tomo mundo vai saber que ele é rapper, por causa das roupas, das correntes, do boné.

Marcelo: É da hora. As roupas que os caras usam.

Fernanda: As meninas usam roupas da hora também.

Lucas: Mas as roupas é que são diferentes. As correntes nem todo rapper usa. Tem rapper que não tem corrente. O que vale é cantar e rimar.

Melissa: A gente faz batalha de rima na escola. A tia “X”⁶⁹ não gosta que a gente faça.

Professor: E por que ela não gosta disso?

Melissa: Sei lá.

Gisele: Ela fala que isso não é coisa de menina. Que tem palavrão e é feio.

Professor: Mas no rap tem palavrão?

Henrique: Às vezes tem. Depende da letra.

Igor: Mas não é nada pesado. É palavrão leve.

Professor: Mas quando vocês fazem as batalhas, vocês falam palavrão?

Caio: Não.

Kaique: A tia está sempre perto da gente. Ela sabe que a gente não fala palavrão. É que ela não gosta de rap. Ela ouve música evangélica.

Isadora: É louvor que fala.

Kaique: É, isso aí.

Professor: Isadora, você também canta, é cantar que se fala quando se fala em louvor?

Isadora: Ahã. Está certo. E eu vou no culto todo domingo com meus pais. A tia “X” frequenta a minha igreja.

⁶⁸ wooz.org.br/musicarap.htm, infoescola.com/musica/rap/, ahistoria.com.br/rap-e-hip-hop

⁶⁹ Tia “X” é o nome dado a Agente de Organização Escolar responsável em acompanhar as crianças durante o intervalo.

Mayky: Por isso que você é chata também.

Professor: Pessoal, espera um pouco. Estamos conversando numa boa. Não tem necessidade disso, né, Mayky?

Mayky: Mal aí.

Isadora: Então, professor, como eu estava falando, a tia frequenta a minha igreja, mas não tem nada a ver isso que o Mayky falou. Eu, se quiser, ouço qualquer música.

Beatriz: É verdade. Ela até já ficou com a gente nas batalhas.

Luis Victor: É que tem gente que não gosta e acabou. Fazer o quê? Cada um tem um gosto.

Robert: Professor, você disse que a gente ia fazer uma dança. Quando vai ser?

Professor: Boa, Robert. Na próxima aula, em grupos, vocês vão compor uma coreografia inspirada no rap que assistimos hoje. Ensaíem durante a aula e, no final, cada grupo apresenta a sua dança. Agora façam os grupos e decidam qual música querem dançar. Podem deixar que o som eu pego para a próxima aula.

Hoje a aula foi toda voltada para a resignificação das danças que as crianças tinham assistido na última aula. Na primeira aula, formei grupos, com seis a oito integrantes. Cada grupo deveria elaborar uma coreografia e ensaiar. Na aula seguinte os grupos apresentaram suas coreografias. Um a um, todos os grupos se posicionaram à frente dos demais para a apresentação. Eu fiquei responsável em acionar a música. (Caderno de Registros, Setembro/2014).

Interessante que as crianças criaram grupos mistos. Não houve qualquer orientação nesse sentido. Deixei que ficassem à vontade. Talvez o fato de algumas meninas e meninos ficarem juntos durante o recreio para fazerem a batalha das rimas tenha influenciado na formação dos grupos. Mas como não puderam formar um único grupo, tiveram que desmembrar a “turma da batalha de rima” e, dessa forma, a sala ficou com uma divisão mista e homogênea. (Caderno de Registros, Setembro/2014).



Figura 6 - Desenho de Karen



Figura 7 - Desenho de Lucas



Figura 8 - Desenho de Isadora

Os três desenhos mostram as crianças dançando o rap. Destaquei o desenho da Isadora porque, na aula em que conversamos sobre as batalhas de rimas, ela disse que a agente de organização escolar frequentava a mesma igreja que ela e que não gostava dessas músicas. Ao que parece, pelo menos a partir do desenho, e também da fala da Isadora, para ela, isso não é um problema. (Caderno de Registros, Setembro/2015)

As crianças colocaram em seus desenhos alguns traços que para elas são bem característicos das pessoas que dançam e ouvem o rap. As calças folgadas e os bonés são bem evidentes. Lembrando que isso foi o tema de uma de nossas aulas, antes das ressignificações, quando fomos à sala de informática da escola para pesquisar em sites sobre o histórico do rap, os movimentos que influenciaram as danças e o conceito político de resistência, principalmente a partir do movimento *black*. As crianças puderam ver alguns rappers famosos, trechos de seus shows. Em um dos vídeos, viram o 50 Cent⁷⁰ realizando uma batalha de rimas em uma de suas apresentações, em que ele escolhia duas pessoas da plateia, aleatoriamente. (Caderno de Registros, Setembro/2015).

Um bom mapeamento indica ao professor possibilidades de problematizações durante os estudos das manifestações corporais. O docente em questão utiliza conversas com alunos, alunas, funcionários, gestores, comunidade, caminhadas no espaço circundante à escola, atividades vivenciais e desenhos:

⁷⁰ Famoso rapper norte-americano, considerado uma das figuras mais expressivas do rap atual.



Figura 9 – Desenho de Maria Beatriz

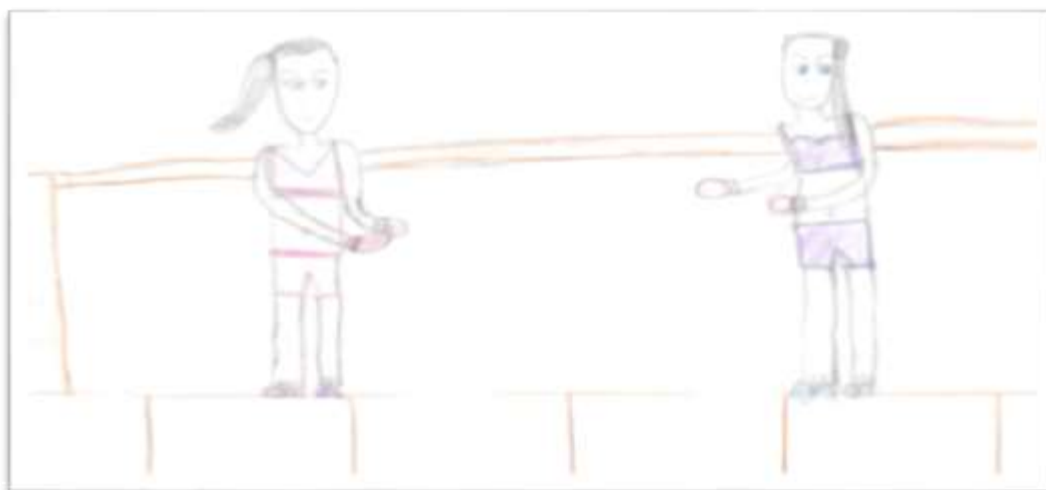


Figura 10 – Desenho de Mayne

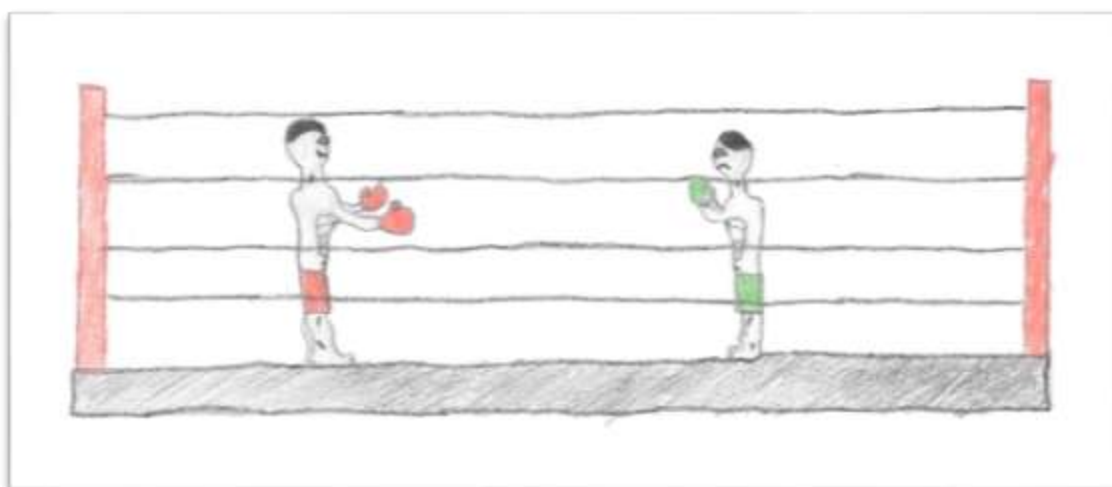


Figura 11 – Desenho de Natanael

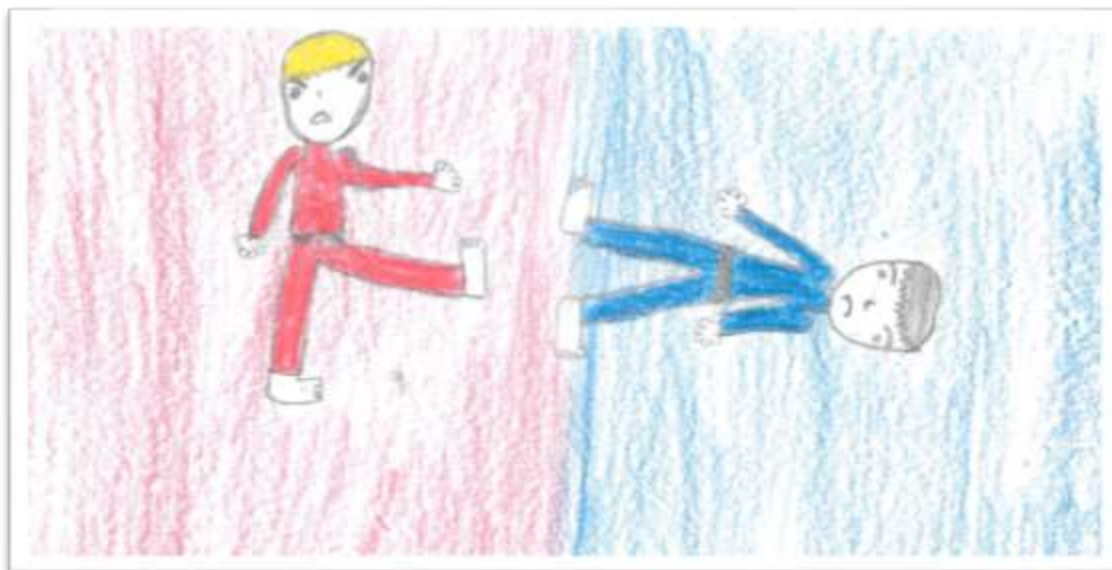


Figura 12 – Desenho de Lucca

Para iniciar os trabalhos sobre lutas, pedi para que as crianças desenhassem o que soubessem sobre o assunto. Para esse registro, qualquer informação era fundamental, seja ela advinda da televisão, dos jornais, das ruas, das academias e também do que os familiares falavam. (Caderno de Registros, Fevereiro/2015).

O professor propôs uma forma diferente para mapear os saberes discentes sobre a prática corporal a ser tematizada. Assim sendo, além de coletar informações importantes para orientar sua ação pedagógica, ofereceu uma outra forma, como alternativa àquelas comumente utilizadas no que se refere ao mapeamento. No que tange ao estudo das lutas, pensamos ser de grande relevância, uma vez que essa manifestação ocorre de formas variadas na sociedade, sendo-lhe atribuídos diferentes significados, motivo pelo qual o docente se apoiou para coletar as informações de chegada:

É interessante observar a presença das lutas na sociedade contemporânea. Com o emprego de gestos simples de autoproteção ou de sofisticadas técnicas de ataque, elas são vistas em desenhos infantis, praças públicas, jogos eletrônicos, noticiários televisivos etc., mas nada disso pode competir com o cinema. São incontáveis os filmes que tem as lutas como tema central ou componente de uma trama paralela. (NEIRA, 2014, p.90-91).

Todas informações, quando acessadas nos mais variados locais e sob a influência de diferentes grupos sociais, concebem as representações acerca das práticas corporais. Nessa esteira e de forma a contribuir com um trabalho culturalmente orientado, toda informação deve ser posta sob análise.

A sugestão de tematizar as lutas, mais especificamente, o Jiu-Jitsu e o Judô, foi a partir da constatação de que o CIC⁷¹ agora oferece aulas dessas modalidades de lutas. Durante os recreios, percebi que as crianças que estão fazendo aula de lutas, realizam os movimentos com seus colegas. A todo momento, os inspetores⁷² pedem para que as crianças se soltem. (Caderno de Registros, Fevereiro/2015).

O “CIC” citado no registro do docente é também mencionado no documento pedagógico da unidade escolar. Essa aproximação da comunidade escolar com as atividades oferecidas para a comunidade é fundamental e estudar o entorno é imprescindível para uma atuação cultural, em decorrência da grande defluência que exerce sobre as crianças.

Hoje, durante a reunião de ATPC, informei às professoras que estudaremos as lutas nas aulas de Educação Física. Houve bastante resistência por parte delas: “Você vai incentivar a violência”; “As crianças já estão sempre se tocando e se batendo, tem necessidade de estimular isso na aula também?”; “Como vamos explicar para os pais que os alunos estão lutando na escola? ”; “Quando alguém se machucar, quem vai responder pros pais, quando vierem reclamar na escola? Quem vai se responsabilizar? ”; “Eles são muito pequenos e ainda tem as meninas”.

Expliquei para as professoras que era necessário estudarmos as lutas, até para que essa visão, de que muitas compartilhavam, fosse desconstruída, e que as crianças não se machucariam durante as aulas. (Caderno de Registros, Fevereiro/2015).

O registro docente corrobora com Neira (2014), quando afirma que a transformação da luta em objeto de estudo pode parecer estranha para aqueles acostumados a vê-la como sinônimo de violência. Não percamos de vista que os docentes, como qualquer pessoa, também possuem suas próprias representações acerca das coisas do mundo, mas carecemos de espaços nos quais certos significados possam ser reconstruídos a partir da oferta de informações, do fomento à discussão, em uma prática democrática de diálogo:

A alegação utilizada para justificar a sua ausência (*lutas*) no ambiente escolar baseia-se na hipótese, um tanto absurda, de que o trabalho com as lutas contribuiria para o aumento da agressividade entre as crianças. A negligência proposital de uma parcela significativa do patrimônio cultural trará mais malefício do que benesses. Afinal, na escola também se ensina pelo que não se aprende (NEIRA, 2014, p.100-101. Grifo nosso).

⁷¹ Centro de Integração da Cidadania, já explanado anteriormente, na caracterização do bairro.

⁷² Agente de Organização Educacional.

Ainda sobre os estudos das lutas na escola, Neira (2014), afirma que pode ocorrer de duas formas: articulando o trabalho com as outras disciplinas escolares ou como tema central, analisando o passado e o presente dessas manifestações corporais. Os registros do docente apontam para um trabalho articulado com a segunda opção, em que tematizou as lutas durante as aulas de Educação Física, sem que houvesse qualquer interdisciplinaridade. No nosso entendimento, o docente poderia convidar outros professores, articulando um trabalho com as diferentes áreas de conhecimentos, em que cada qual pudesse contribuir com informações sobre as diferentes lutas. Possivelmente isso auxiliaria em uma desconstrução das representações que os próprios docentes têm a respeito dessas manifestações corporais:

Não basta conhecer algumas técnicas ou sua origem. É necessário compreender os significados contextuais e problematizar os discursos que os colocam em circulação. A promoção de ações didáticas interpeladoras levará as crianças a identificar e questionar os procedimentos empregados pela indústria cultural para transformar as lutas em caricaturas e seus participantes em pessoas desqualificadas (NEIRA, 2014, p.103).

Os professores e as professoras citadas no Caderno de Registros poderiam contribuir com o trabalho realizado, participando, inclusive, das problematizações geradas a partir da relação das lutas com violência, mesmo porque a forma de enxergar essas manifestações corporais desempenha grande influência nas crianças. Em muitas situações, esse “olhar docente” determina quem pode e quem não deve realizar determinada prática, sob a justificativa da violência gerada pelas lutas.



Figura 13 – Desenho de Weslei

Weslei desenhou dois lutadores de “MMA”, em que ambos estão machucados e sangrando. Uma referência a violência desse esporte. A forma como os professores enxergam as lutas influenciam na representação dos alunos? (Caderno de Registros, Fevereiro/2015).

Apoiado nas considerações apontadas nos registros do professor, reiteramos a necessidade de um trabalho envolvido por todo grupo docente, em um movimento de desconstrução das antigas representações a partir do aprofundamento dos conhecimentos acerca das diferentes práticas corporais, bem como seu contexto sócio-histórico.

As atividades de mapeamento analisadas no presente documento, buscam mostrar aquilo que Neira e Nunes (2009b) descrevem como a articulação entre as intenções educativas e o componente ou, em outras palavras, a promoção do conhecimento profundo do contexto físico e social do objeto a ser abordado.

Também é necessário analisar a relação imediata da prática corporal objeto de estudo com a vida atual e futura dos estudantes, propondo situações que valorizem a cultura investigada e facilitem a leitura da gestualidade implícita (NEIRA; NUNES, 2009b, p.33).

As diferentes práticas corporais percorrem um longo caminho até chegarem na escola e se apresentarem da forma como as conhecemos. Por essa razão, compreendemos que sua prática em seu local de ancoragem pode ser diferente daquela realizada na escola. Dessa forma, Neira e Nunes (2009b) afirmam que o professor poderá estimular os alunos a elaborarem novas formas de brincar, jogar e dançar com o objetivo de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e da importância da participação de cada pessoa na dinâmica social. Ainda nessa esteira, alertam os autores que não basta a simples experiência com a prática em questão:

Na pedagogia cultural é fundamental que os alunos e alunas ampliem e aprofundem os conhecimentos acerca das manifestações focalizadas em seu período letivo [...] a *ampliação* e o *aprofundamento* dos conhecimentos acerca da manifestação corporal estudada ocorrerão através de atividades de ensino que promovam visitas aos espaços onde elas ocorrem [...] palestras de especialistas ou pessoas que tenham uma história de vida marcada pela prática da manifestação; aulas demonstrativas com pessoas praticantes matriculadas em outras turmas da escola ou moradoras da comunidade; análise e interpretação de vídeos e textos de vários gêneros literários; mediação do docente; pesquisas orientadas previamente, etc. (NEIRA; NUNES, 2009b, p.24).

Em um trabalho desenvolvido junto às crianças, em que o objetivo do professor (de acordo com seus registros), era desconstruir a representação que tinham a respeito dos negros e sua participação nas atividades do dia a dia, como as brincadeiras, o professor

propôs às crianças da 3ª série a assistência de algumas imagens e vídeos. Com isso, o professor promove a ampliação das fontes. Ampliar, em sentido reduzido, é proporcionar aos estudantes, fontes variadas sobre o tema estudado, desvencilhando-se daquelas consideradas tradicionais, sempre presentes nas pesquisas escolares, possibilitando, nos dizeres de Neira (2011b), perspectivas de análises raramente acessadas pelos alunos:

As atividades de ensino voltadas para a ampliação procuram confrontar os conhecimentos culturais inicialmente disponíveis com outros, estimulam o contato com discursos diferentes e enriquecem as leituras e interpretações realizadas (NEIRA, 2011b, p.128).

A ação do professor, no nosso entendimento, foi no sentido de confrontar esse conhecimento, essa relação que as crianças trazem sobre a cor da pele e as diferentes práticas esportivas. Vale ressaltar o cuidado do docente ao selecionar imagens e vídeos que demonstrem acertos e erros, vitórias e fracassos, contribuindo, assim, para uma justiça curricular apoiada no multiculturalismo crítico, evitando, nos dizeres de Neira (2011), uma comparação que leva à supervalorização da cultura hegemônica, o que pode facilmente acontecer quando não se tem um cuidado com o planejamento das atividades, tratando superficialmente o tema proposto, seja na exploração das imagens, seja no aprofundamento das discussões.

No registro do professor existe uma grande expectativa sobre o material que as crianças produziram após as atividades de ampliação e aprofundamento. É fundamental que se tenha expectativa sobre toda e qualquer ação pedagógica, mas o fato dos estudantes responderem de uma forma diferente daquela aguardada não descarta o trabalho realizado. Muito pelo contrário, fortalece a importância dos registros docentes para que, cada vez, com mais frequência, as atividades passem por um processo de reorganização, sempre em vista do tema estudado e da proposta educacional da unidade escolar. Se o docente realiza diferentes formas de registros para essa reorientação, precisa, a todo momento, que as crianças produzam materiais que lhe permitam uma análise mais próxima das representações infantis. Enveredando por esse caminho, é muito importante que os discentes não estejam influenciados ou contaminados de certos discursos no momento de seus registros. Em outras palavras, faz-se necessário que alunos e alunas tenham segurança para expor suas opiniões, dando vazão aos significados que atribuem às práticas corporais.

Obviamente, o currículo cultural de Educação Física não é neutro com relação aos grupos historicamente e socialmente excluídos, mas isso não obriga implicar que a prática

pedagógica resulte necessariamente em uma mudança de pensamento. Podemos verificar que muitas crianças, mesmo após tendo contato com os estudos das manifestações corporais espelhados nesse currículo, continuam com as representações intactas, porque provavelmente acessam outros discursos por meio das diversas experiências culturais:

Não se trata, portanto, de simplesmente reproduzir as práticas aprendidas na família, comunidade e mídia ou no interior da escola. Ao experimentá-la, conversar sobre elas, procurar compreendê-las, compará-las com outras já conhecidas e descobrir um pouco mais de sua história e das trajetórias dos grupos que as produziram e reproduziram, os saberes iniciais serão revistos, ampliados e aprofundados pela ação cuidadosa e atenta do professor (NEIRA, 2014, p.22).

Reforçamos que o currículo cultural não pretende, como forma de estudo ou prática, a mudança de comportamento, pensamento ou de atitude⁷³ dos discentes. Todavia, é possível que a partir da compreensão do percurso histórico das diferentes práticas corporais, principalmente aquelas marginalizadas, favorecer-se-á a compreensão do significado que as pessoas atribuem às diferentes coisas do mundo.

O currículo cultural proporciona a vivência com pessoas diferentes daquelas comumente vistas nas aulas. Outras vozes são convidadas a manifestar-se:

As crianças que hoje estão no 2º ano do Ensino Fundamental não tiveram aulas de Educação Física comigo. A prática pedagógica da professora X⁷⁴ era completamente diferente da minha. (Caderno de Registros, Agosto/2014).

As experiências que as crianças acumulam com diferentes professores e professoras também contribuem para a visão que elas constroem sobre o mundo e sobre as relações que estabelecem com as outras crianças. Nessa esteira, uma boa proposta para a reorganização didática do docente estaria espelhada em atividades de aprofundamento e ampliação, respaldadas pela justiça curricular e/ou descolonização do currículo, mas sempre com a preocupação de fugir da superficialidade, o que apenas reforçaria a visão hegemônica.

Em parceria com o PIBID⁷⁵, durante a tematização do futebol com a turma do 5º ano, foi desenvolvido um trabalho de ampliação e aprofundamento a partir de vídeos, em

⁷³ Principalmente porque esses objetivos não coadunam com a proposta de um currículo cultural de Educação Física.

⁷⁴ Excluímos o nome da professora a fim de resguardar sua identidade e privacidade.

⁷⁵ O PIBID é um projeto de iniciação à docência destinados aos estudantes de graduação. As faculdades cadastradas, interessadas no programa, recebem os graduandos para que acompanhem as aulas do professor também inscrito nesse programa. Dessa forma, o docente se torna um “supervisor” responsável em auxiliar na formação dos estudantes universitários que, por sua vez, podem sugerir intervenções nas aulas, juntos

que a intenção, segundo os registros docente, era proporcionar novos olhares sobre a problematização em questão.

Os alunos de iniciação à docência sugeriram que assistíssemos ao filme “Ela é o cara”. Para isso, editaram as principais partes, com o cuidado que o tempo do filme não ultrapasse o tempo de aula, dando espaço, inclusive, para que conversássemos com as crianças ao final do vídeo.

Professor: Na opinião de vocês, existe algum jogo que só menino pode jogar? Que meninas não devem fazer por algum motivo?

Crianças: Não.

Professor: Então vocês acham que futebol, por exemplo, pode ser jogado por meninas?

Cinthya: Claro, professor. Tem muita menina que sabe jogar.

Paola: Oxe, professor, o senhor nunca assistiu a Marta jogar bola? Ela é boa.

Marcos: Ela já foi escolhida melhor do mundo. Mais vezes que o Cristiano Ronaldo.

Monique: Ela é melhor que o Messi.

Nesse momento, alguns meninos iam e outros tiram sarro do comentário de Monique.

Professor: João, por que você achou graça do que Monique falou?

Percebendo que João ficou constrangido com a pergunta, o professor decide reelaborar a mesma.

Professor: Quer dizer, João, você acha que o Messi joga mais que a Marta?

João: Ah, professor, eu acho.

Professor: Por quê?

João: Porque os campeonatos que ele joga são mais difíceis. Ele joga campeonato europeu.

Sophia: E a Marta, não? Ela joga no time do Brasil.

Douglas: Não é time, é seleção.

Sophia: É a mesma coisa.

Jhonatas: Mas o Messi joga na seleção Argentina.

Caio: Mas a Argentina nunca ganha nada. Nem sei quando foi a última vez que ganhou. No videogame, a força dela é menor que a do Brasil.

Sidnei: Eles só têm o Messi.

Kayki: É nada. Têm o Aguero também.

Professor: Ok, mas vocês acham que a Marta é boa jogadora ou não?

Crianças: Sim.

Professor: Se vocês pudessem, jogariam com ela? Vocês escolheriam ela para o time de vocês?

Crianças: Claro, professor.

Professor: E as meninas aqui da sala? Vocês chamariam elas para jogar futebol?

Fernando: Chamaria sim. Aqui é aula e todo mundo tem que fazer aula. Eu posso e elas também podem.

Marcos: Eu também chamaria. Não teria problema.

Fabio: Eu também.

Professor: E para jogar aqui no campinho da praça? Vocês chamariam?

às crianças. No caso específico citado, os graduandos participantes do PIBID acompanhavam uma vez por semana o docente, participando do planejamento das ações didáticas, intervenções e mediações. Na prática registrada pelo docente, estavam tematizando o futebol com as crianças. Mais informações em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

Eduardo: Aí é complicado, né, professor. Nem a gente pode jogar lá.⁷⁶
(Caderno de Registros, Maio/2014)

Não é raro observar a legitimação das meninas de acordo com o seu nível de habilidade, em outras palavras, muitas vezes, os meninos permitem a participação delas após uma “avaliação” de suas habilidades a partir do referencial masculino. Na percepção deles, quando elas jogam tão bem quanto os meninos, adquirem o direito de participarem dos jogos. Situação narrada no fragmento abaixo:

No dia em que iniciei minha pesquisa de campo, presenciei uma disputa entre meninos e meninas para decidir com quem Tatiana e Aline jogariam futebol. A própria professora [...] comentou que Aline jogava entre os meninos e que tinha conquistado seu espaço entre eles, provando que sabe jogar (ALTMANN, 2015, p. 111).

Às meninas cabem a função de provarem que possuem capacidade e habilidade necessária para participarem dos jogos dos meninos. A autora afirma que durante a entrevista com a professora, esta afirmou que Aline praticava esportes com seus primos, demonstrando que sua experiência com esportes era intensa.

Neira e Nunes (2009b) afirmam que uma proposta de ensino democrática implica uma educação física que possibilite a análise das formas como o poder determina certos modos de ser e lute para subvertê-los. As análises dos registros do professor nos possibilitam caminhar para essa prática a partir dos sujeitos da educação, considerando suas opiniões e representações. Precisa ser ressaltado que a sociedade em que vivemos possui diferentes demandas. Proporcionar aos estudantes o entendimento de como elas se desenham é fundamental para que as crianças possam tomar conhecimento das relações de poder imbricadas nas práticas corporais. A prática pedagógica deve ser orientada pelas mudanças ocorridas no cenário educacional, mesmo porque as crianças de hoje também não são as mesmas de outrora.

Em contraposição a uma situação em que o professor dava aula expositiva, com um nível de conhecimento definida de antemão, porque se supunha uma certa homogeneidade entre os alunos, a situação atual coloca os professores diante de um grupo de alunos realmente muito diferentes entre si (ESTEVE, 2004, p.144).

⁷⁶ De acordo com o mapeamento realizado no entorno da escola, as duas praças próximas são utilizadas exclusivamente por adolescentes, meninos. Eles não permitem o uso da quadra por crianças menores, conforme já comentamos nesta pesquisa (caracterização do entorno).

O vídeo exibido durante as ações de aprofundamento da tematização do futebol com o 5º ano (supracitado), é um bom exemplo de prática pedagógica com essa finalidade. Independentemente da forma como construíram suas representações, é fundamental que as crianças enxerguem as aulas como espaços onde possam se posicionar.

As experiências vivenciais são deveras importantes para as crianças e devem constar na prática pedagógica das aulas de Educação Física:



Figura 14 - Desenho de Jobson

Durante a aula de hoje, realizamos a corrida de revezamento, de acordo com os vídeos que assistimos na última aula. Dividi a quadra em raias, ao redor da mesma e deixei que as crianças se organizassem para compor as equipes que realizariam a corrida de revezamento. (Caderno de Registros, Maio/2014)



Figura 15 - Desenho de Laisa

A Educação Física culturalmente orientada, como qualquer outro currículo escolar, também se depara com as questões de inclusão, em que todos alunos e alunas têm o direito à educação, mas como já alertado anteriormente, o trabalho deve ser cuidadosamente planejado e desenvolvido, caso contrário, corremos o risco de reforçar a cultura hegemônica, contribuindo para o aumento das desigualdades.

No caso, o docente aproveitou uma oportunidade para que a ação pedagógica corresse no sentido de uma resignificação, por intermédio das práticas corporais:

Não tenho aluno com deficiências. Somente o Henry é usuário de cadeiras de rodas, mas ele não é meu aluno, mesmo assim o assunto surgiu na conversa com Lucio. Essa menina – Laurem – aparentemente faz parte significativa da vida dele de outras crianças que moram em seu prédio. Porém, o fato de conviverem com ela, não implica em afirmar que eles a querem por perto, realizando as atividades junto com eles. Isso ficou claro no momento em que ele disse que deixavam ela participar porque ela “tinha problema”. (Caderno de Registros, Agosto/2014).

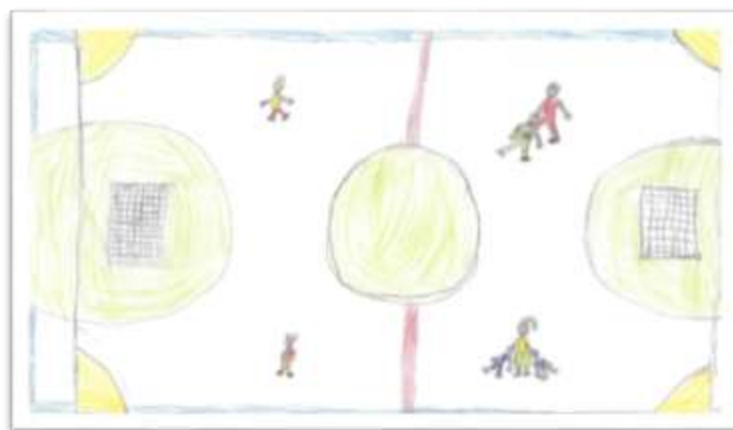


Figura 16 - Desenho de Lucio

Professor: Lúcio, qual é a atividade que você desenhou?

Lucio: Um pega-pega, professor.

Professor: E quem são essas crianças que estão no seu desenho?

Lucio: São meus amigos.

Professor: Aqui da escola mesmo?

Lucio: Não todos. Esse aqui [apoiando seu dedo no menino do canto superior esquerdo da folha] é o Cleber, um amigo meu do prédio.

Professor: Entendi. E os outros?

Lucio: Essa aqui [apoiando o dedo na menina segurando dois garotos no canto inferior direito da folha] é a Laurem. Ela é esquisita, é grande e forte. Ela bate nos meninos. Entra na quadra e tenta ficar pegando a gente. É engraçada. Ela tem problema.

Professor: Que tipo de problema?

Lucio: Não sei. Todo mundo no prédio diz que ela tem problema.⁷⁷

Professor: Mas vocês convidam ela para brincar junto com vocês?

Lucio: Nem precisa. Ela sempre está lá embaixo na quadra do prédio. Quando a gente brinca de pega-pega ela já sai correndo e brinca junto.

Professor: Ah, então vocês não se importam?

Lucio: Não. É só ruim quando ela resolve bater em nós.

Professor: E por que ela resolve bater em vocês?

Lucio: Sei não, professor. Acho que é porque ela tem problema.

⁷⁷ Em um outro momento, conversando com a mãe de Lúcio, ela informou que a menina (Laurem) tem deficiência mental. Ela tem 15 anos e, ainda de acordo com a mãe de Lúcio, não frequenta nem a escola nem um centro especializado.

McLaren (2000) afirma que o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade. Proporcionar às crianças a “sensação” de praticar uma atividade sem que possam utilizar os membros inferiores não as tornam crianças com deficiência. Sob esse prisma, as questões relativas a qualquer tipo de diferença são pormenorizadas, conduzindo a um pensamento hegemônico no trato dos grupos minoritários e essa prática pedagógica não se alinha ao currículo cultural de Educação Física. Para se evitar tal ação, faz-se necessário aprofundar as problematizações, possibilitando que essas diferenças venham à tona, permitindo, de forma democrática, que seus representantes possam ser ouvidos:

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

O aprofundamento, importante orientação didática desse tipo de currículo, proporciona tal entendimento, porque, de acordo com Neira (2011a), fomenta novas vertentes de análises, vivências e pesquisas. Visto em ação, elucidamos tal orientação didática, a partir dos registros docentes da tematização do atletismo realizada com o 5º ano, em que o professor conseguiu agendar a visita das crianças na pista de atletismo do estádio municipal da cidade de Caieiras, proporcionando a experiência vivencial de uma prova de campo – salto em extensão – e prova de pista – a corrida de velocidade – no local em que essas práticas efetivamente ocorrem:



Figura 17 – Desenho de Lucca

Conseguimos agendar um dia para que as crianças visitassem o Estádio Municipal de Caieiras e realizassem a aula lá. Fizemos o salto em extensão e a corrida de velocidade. Não pudemos realizar a corrida de revezamento, porque a reta oposta estava interditada para a gravação de um comercial. Durante a prática, as crianças puderam observar alguns atletas que treinavam por lá. Observaram seus movimentos, as roupas que usavam e o condicionamento físico. (Caderno de Registros, Abril/2015).

Visitar a pista municipal de atletismo, verificando onde a prática corporal acontece, conversar com as pessoas que as praticam, perguntar, tirar dúvidas, conhecer, todas essas ações abarcam exemplos, dentre tantos outros, de aprofundamento. Amplia-se a visão que as crianças têm a respeito do mundo quando se propõe recorrer a outras fontes de informação, principalmente se essas fontes forem diferentes daquelas conhecidas pelos estudantes. Aprofunda-se as representações discentes a partir do momento que foram proporcionadas atividades que possibilitaram um maior entendimento dos significados indo além daqueles comumente disponíveis. Dessa forma, a representação que as crianças tinham a respeito do atletismo é confrontada com as informações que coletaram no campo, diretamente com aqueles e aquelas que realizam tal prática, promovendo um movimento de ressignificação e reconstrução de tais representações. A descolonização do currículo e a justiça curricular, mais uma vez, podem ser observadas:

Quando se articulam a descolonização e a justiça, 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 bale, 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, lutas, modalidades ciclísticas, skate, brincadeiras, danças eletrônicas e uma infinidade de manifestações culturais que caracterizam os grupos sociais que frequentam a escola (NEIRA, 2011a, p.81).

Um outro princípio que fundamenta a prática pedagógica do professor se refere a ancoragem social dos conhecimentos:

A ancoragem social ajuda a desconstruir as representações provocadas pelas informações distorcidas ou fantasiosas presentes no âmbito social e reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis, sejam eles valorizados ou marginalizados (NEIRA, 2011a, p. 96).

Coadunamos com Neira (2014) quando afirma que as crianças são sujeitos do mundo e por isso deparam-se com discursos, fragmentos, representações e conhecimentos alusivos aos Esportes:

Advém daí a importância de proporcionar situações pedagogicamente organizadas para que a criança tenha condições de compreender a ocorrência do fenômeno esportivo e, assumindo sua condição de sujeito da cultura, possa atribuir-lhe novos significados [...] ser capaz de entendê-lo [esporte] e produzi-lo na escola em conformidade com as características do grupo (NEIRA, 2014, p. 139).

Esse ano, infelizmente, não contamos com as verbas destinadas aos passeios⁷⁸, portanto não conseguiremos levar as crianças ao Museu do Futebol. Mas conversando com uma mãe durante o dia da Família na Escola⁷⁹, ela me disse que sua cunhada é jogadora de futebol não profissional. Treina durante o dia e trabalha a tarde/noite. Convidei a Marisa para que viesse conversar e realizar algumas práticas com as crianças. (Caderno de Registros, Maio/2014)

Organizamos um dia para que a Marisa⁸⁰ viesse conversar com as crianças. Elas escreveram algumas perguntas que gostariam de fazer para a atleta. Quando Marisa chegou, agradeceu a oportunidade de estar conosco. Contou sua história. Disse que ama jogar futebol, mas como não teve oportunidades de jogar profissionalmente, atualmente, alterna os treinos – em um campo de várzea próxima a estação de trem do Jaraguá – e o trabalho de atendente em uma loja de conveniência de uma rede de postos de gasolina. Não recebe para jogar e se limita a jogar com os homens, quando são marcados jogos “contras”. Em seguida, as crianças iniciaram suas perguntas. Algumas perguntaram aquilo que haviam planejado, outras acabaram perguntando coisas a partir do relato da atleta:

Sophia: Você ganha dinheiro para jogar futebol?

Marisa: Nada. Não ganho nada. Faço pelo amor que tenho ao esporte.

Eduardo: Que horas você dorme?

Marisa: Saio do treino mais ou menos 11 horas da manhã. Vou para casa tomar um banho e quando é 2 horas (da tarde) já cheguei no serviço. Saio de lá às 22 horas. Vou dormir sempre por volta da meia-noite. Acordo umas 7 horas, vou para o treino às 9 horas e assim vai. Nos dias que não treino, vou mais cedo para o serviço para fazer hora extra.

Celina: Você só treina?

Marisa: Uma vez ou outra, os meninos marcam jogo contra. Aí quando falta alguém, eu entro para completar o time.

Richardson: E os meninos deixam você jogar?

Marisa: Sim, eu jogo melhor que muito moleque aí.

[Risos]

Felipe: Se você não ganha dinheiro para jogar, por que você continua treinando?

Marisa: Porque quem sabe um dia alguém me vê jogando e me convida para ir para um time profissional.

Beatriz: Tem time aqui profissional?

Marisa: O Corinthians tem, alguns times no interior e muitos fora do Brasil.

Julio: Você jogaria fora do Brasil?

Marisa: Se eu fosse convidada, iria, sim.

Marcos: E sua mãe?

Marisa: Aí eu ia ver se ela queria ir comigo. O importante é ter o convite para jogar em algum time.

Laura: E se não der certo?

⁷⁸ Durante um certo tempo, as escolas estaduais paulistas contavam com o programa São Paulo Faz Escola, em que as crianças visitavam algum espaço, com transporte e lanche financiados pela Secretaria Estadual de Educação.

⁷⁹ Dia que consta no Calendário Escolar, no qual as famílias são convidadas a passarem o dia na escola juntamente com seus filhos e filhas.

⁸⁰ Nome fictício dado à atleta.

Marisa: Aí continuo treinando para manter o físico e continuo trabalhando. Quem sabe mais para a frente faço uma faculdade.

Denise: Você quer fazer faculdade de quê?

Marisa: Ainda não pensei nisso. Ainda quero que dê certo jogar futebol.

David: Quando você joga com os meninos, eles são grandes?

Marisa: São bem maiores do que eu, e mais fortes também. Mas eu sou habilidosa, sou ligeira. Brucutu não me pega, não.

Rogério: O que é “brututu”?

Professor: Brucutu, Rogério.

Marisa: É o nome que damos para aqueles zagueiros ruim de bola, que vêm só para te acertar e machucar, sabe?

Rogério: Igual o Yan, quando jogamos outro dia.

Yan: Oxe, nem te acertei. Está louco?

Renato e Paulo: Acertou, sim. Ele até ficou no chão.

Marisa: Mas isso aí na várzea é normal. Acontece sempre. O jogo de várzea é aquele que jogamos quando não é profissional, às vezes é na terra mesmo. Não tem grama, não tem vestiário para fazer xixi. Tem que se arrumar no campo, em algum cantinho, sem ninguém ver. Uma vez fomos jogar na Cachoeirinha e não tinha ônibus para levar a gente. Tivemos que ir de lotação e voltamos a pé. Não tinha dinheiro para todo mundo. (Caderno de Registros, Maio/2014).

Convidar uma pessoa que represente a prática corporal tematizada é algo que contribui para ampliar os significados acessados pelas crianças, além de favorecer a descolonização curricular. Como se pode notar, de acordo com Neira (2011a), o currículo cultural é um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir da cultural. Olhar sob o ponto de vista de outros atores, com outras realidades, convidando aqueles e aquelas que efetivamente realizam as práticas sob estudo em outros espaços e em outras condições. Proporcionar democraticamente seu posicionamento junto às crianças fomentará nos estudantes, formas diferenciadas de se enxergar as mais variadas manifestações corporais. Por esse entendimento, o professor propõe um afastamento da visão romântica do futebol, à medida que fomenta a discussão dos estudantes sobre a prática tematizada e sobre o papel da mulher. Isso posto, tudo aquilo que puder adentrar às aulas de Educação Física, contribuindo para a desconstrução das representações discentes será bem-vindo:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, os silêncios que por ele falam, os sentidos que nele se incorporam, as máquinas que nele se acoplam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos [...] Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2003, p.23).

Caminhando nesse sentido, essa ação também é identificada quando na tematização do RAP, com as crianças do 4º ano:

Propus às crianças uma conversa, a fim de analisar como elas enxergam os rappers. Para fomentar a nossa discussão, mostrei algumas imagens de jornais, em que alguns rappers apareciam associados à violência contra a mulher, uso de drogas e bebidas alcoólicas.

Melissa: Mas também não é todo rapper que é assim. Tem rapper que é tranquilo, de boa.

Caio: Mas a imagem que o jornal está mostrando não é isso. Olha aqui, nessa aqui, o cara arrumou briga em uma balada. Nesta outra aqui, tem esse que aparece com uma garrafa na mão e olha só a cara dele. Está bem louco.

Melissa: Tudo bem, mas não são todos. Tem a foto de três rappers que fazem coisa errada. Mas tem muito mais que três rappers no mundo.

Yan: É, eles não representam a maioria.

Professor: Vocês acham então que essas figuras aqui não representam a verdade?

Mirela: Não, representam a verdade. O que aconteceu com esses caras é de verdade. O que estamos dizendo é que não se pode dizer que todo mundo que canta rap faz isso aí.

Edilson: É a maior sacanagem isso. Os caras vêm e colocam um fazendo errado. Aí todo mundo pensa que todo mundo faz errado também. Está errado isso aí.

Professor: Todo mundo concorda com o Edilson? Tem alguém que pensa diferente?

(Em coro, os alunos e alunas dizem que concordam).

Professor: Vocês ficaram incomodados porque conhecem a realidade do rap, sabem que não é assim como está no jornal.

Ismael: Lógico, né, prô.

Professor: Imaginem agora o que um cara que mora no interior de São Paulo deve pensar quando assiste vocês dançando quadrilha, usando remendo na calça, pintando o dente para fazer de conta que está faltando, falando errado e trocando as letras. Quer dizer, deve ter pessoas que moram no interior que são assim, mas também deve ter pessoas que moram na cidade que são assim. Não é porque ela veio ou mora no interior que ela é melhor ou pior. (Caderno de Registros, Março/2014).

A ação do professor não se fixou simplesmente em colocar as crianças no lugar daquelas pessoas que são representadas de forma caricaturada, tratando o assunto de forma superficial, turística e sem importância. Pelo contrário, a partir das ressignificações e das reflexões trazidas pelo docente, do debate e da problematização, trouxe a situação na mesma linha de similaridade quando abordou as festas comuns da escola. A constante coleta de informações proporcionou ao docente um amplo material empírico no qual pôde se debruçar para delinear sua próxima ação didática. Num constante e infundável movimento de ir e vir, de análise e reanálise, de orientação e reorientação, as ações didáticas são reestruturadas e oferecidas aos estudantes, constituindo, dessa forma, um conhecimento reconstruído) democraticamente, a partir das vozes discentes e suas culturas:

O registro atento das vivências, das ressignificações, pesquisas, visitas, presença de membros da comunidade apresentados em fotos, filmagens, relatos, anotações, mudanças nas formas de realizar movimentos fornecem importantes informações ao professor, possibilitando avaliar o processo, permitindo-lhe identificar insuficiências, limites, acertos e ganhos conquistados por meio das atividades de ensino, além de, fornecerem informações que subsidiam possíveis modificações na prática pedagógica. A avaliação regula o processo de aprendizagem (ESCUADERO, 2011, p. 101).

Apoiado nesse entendimento de currículo e dessa prática pedagógica, faz-se imprescindível que o docente tenha o registro de todas as tematizações⁸¹ realizadas com seus estudantes, porque são justamente essas informações que subsidiam possíveis modificações na prática pedagógica, oportunizando as incessantes reorientações das rotas que seguirá. O planejamento se torna uma prática presente em todo o processo, rompendo com outros currículos que determinam, logo de largada e sem considerar as características discentes e da comunidade, as ações que permearão as práticas pedagógicas durante o ano vigente.

Ouvindo atentamente as vozes silenciadas, o professor consegue problematizar questões relacionadas à etnia, classe social, religião e gênero. As aulas de Educação Física podem se caracterizar por dinâmicas muito intensas, razão pela qual os registros, novamente, se fazem fundamentais. Ainda nesse entendimento, a escola se torna uma reprodução microcós mica de algo macro – a sociedade – em que as diferentes relações de força atuam hierarquizando os povos e suas culturas. O patriarcado, segundo Neira (2010c), caracterizado pela supremacia masculina que oprime e subalterniza as mulheres é um bom exemplo de relação desigual de poder em que uma das partes – no caso, as mulheres – são marginalizadas. De acordo com as informações acessadas pelas crianças, moldam-se “formas” de se ver o mundo e essa visão é passada adiante, perpetuando certos discursos:

Por essa razão, o professor precisa ter muita atenção ao selecionar as atividades de ensino, as temáticas dos projetos, os conteúdos de aprendizagem, as formas de avaliação e, principalmente, refletir a respeito de seu posicionamento sobre os aspectos do cotidiano social (NEIRA, 2010c, p.156).

A prática docente, espelhada em seus registros, caminha na direção de desvincular certas ideologias, principalmente aquelas pertencentes às elites. Com a devida atenção, cara ao docente, há uma desconstrução das identidades subordinadas, indo de encontro ao preconceito e a injustiça social.

⁸¹ Compreendemos como tematização todo o estudo culturalmente orientado, desde o mapeamento das práticas corporais até o possível registro e avaliação juntos as turmas envolvidas.

As diferentes manifestações corporais recebem os mais variados significados, de acordo com os grupos sociais em que elas ocorrem. À vista disso, podemos compreender como esses grupos enxergam as práticas pertencentes a sua cultura e aquelas que não pertencem, constituindo um eterno jogo de forças, em que na maioria das vezes há uma hierarquização, ou seja, uma sobreposição de culturas.

Ao tematizar as lutas com uma turma do 3º ano, o professor sugeriu a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos discentes utilizando a sala de informática da escola:

Hoje fomos à sala de informática da escola, pesquisar sobre o MMA. A intenção era que as crianças pudessem ver as regras da competição, principalmente no que se refere à interrupção das lutas, comparando com o boxe. (Caderno de Registros, Novembro/2014).

Jairo: No MMA, quando o lutador cai no chão, ele tem que parar de bater quando o juiz manda. Aí acaba a luta.

Leonardo: O juiz entra na frente do lutador que está batendo.

Maria Clara: A luta só para quando acaba o tempo ou quando o juiz manda parar.

Luciano: O boxe é diferente, porque quando o lutador cai no chão, o juiz conta até 10 para ver se o cara aguenta ficar de pé. Se consegue, a luta continua.

Melissa: Isso pode acontecer várias vezes durante uma luta.

Em seguida, lemos um texto em que algumas diferenças entre o MMA e o boxe eram apontadas. O autor⁸² afirma que o boxe é mais violento porque o lutador pode cair várias vezes durante a luta e retornar, caso a contagem não chegue até 10. Em contrapartida, no MMA, assim que o lutador não oferecer mais resistência, o juiz interrompe imediatamente o confronto, declarando o vencedor.

A leitura dividiu as opiniões da sala:

Ana Carla: Impossível o boxe machucar mais. Olha como os lutadores de MMA acabam a luta. Tudo machucado, sangrando.

Fabiola: Eu também acho que o MMA machuca mais.

Diogo: Eu também.

Professor: Mas o texto está falando que os danos causados pelo boxe são piores. A longo prazo. Os caras recebem muita pancada na cabeça e a luta continua. Se abre contagem, mas o lutador consegue ficar bem, a luta continua. O autor do texto está dizendo que é isso que prejudica a saúde do atleta. No MMA machuca, mas quando o lutador para de reagir, o juiz encerra a luta. Não dá tempo para o cara se recuperar. Ele simplesmente encerra a luta e o cara vai para o hospital ou para a enfermaria, quando está muito machucado, ou quando é alguma coisa mais séria.

Vinicius: E sempre tem um médico que examina os lutadores na hora. (Caderno de Registros, Novembro/2014).

Neira (2014) afirma que o trabalho pedagógico com as lutas consiste em afastar, a qualquer custo, tanto as representações pejorativas, quanto as visões romanceadas

⁸² “Números apontam que MMA é menos violento que o boxe”. Disponível em: <<http://www.gadoo.com.br/esportes/numeros-apontam-que-mma-e-menos-violento-que-o-boxe>>.

presentes na mídia. O texto sugerido pelo professor alerta para o fato de que existem lutas mais violentas que o MMA, mas, em compensação, não desmente a afirmação de que essa modalidade machuca seus praticantes.

Esse outro texto⁸³ esclarece melhor as diferenças entre o boxe e o MMA, quando se refere às regras. O boxe permite somente ataques da linha da cintura para cima, fazendo com que a cabeça se torne o alvo principal. Já o MMA, permite ataques mais variados. (Caderno de Registros, Novembro/2014).

Confrontando as informações que as crianças já tinham acerca da luta com os textos lidos em aula, o professor buscou uma melhor compreensão dessa prática corporal a partir da ampliação de informações. Esperava que, a partir desses dados acessados, as crianças pudessem produzir novas significações, entretecendo as concepções que possuíam com aquelas obtidas na pesquisa⁸⁴.

Pedro: Esses caras são tudo bombado.

Renato: Eles tomam uns negócios para ficar mais grandes e mais fortes.

Vanessa: Por isso que batem em todo mundo. Porque ficam descontrolados.

Bruno: Esses remédios que eles tomam é para ficar mais forte? Fica mais violento?

Renan: É, porque aí eles sobem no ringue e batem em todo mundo.

Davi: É remédio para tirar a dor também. Porque eles treinam muito e ficam com dor no corpo.

Ravenna: Para as duas coisas. E tem uns que não pode tomar que é proibido. (Caderno de Registros, Novembro/2014).

As substâncias citadas pelas crianças são os esteroides anabolizantes. Durante a nossa conversa, ficou claro que elas associam o uso desses medicamentos com agressividade e violência. Mais uma vez, a violência é citada e relacionada como algo “natural” do MMA. (Caderno de Registros, Novembro/2014)

Leitura do texto sobre o uso de anabolizantes no MMA,⁸⁵ no qual o autor afirma que o uso da substância aumenta a força e a resistência dos atletas, mas em momento algum o relaciona com o aumento da violência ou da agressividade. (Caderno de Registros, Novembro/2014)

Sem a pretensão de alongar o assunto sobre o impacto do uso de substâncias ilícitas no rendimento dos atletas e das atletas, o enfoque principal da ação pedagógica do professor foi proporcionar aos estudantes a maior quantidade possível de informações, vindas das mais variadas fontes, fomentando a discussão e o debate, estimulando, dessa

⁸³ Disponível em <http://ndonline.com.br/florianopolis/esportes/252956-l-compara-boxe-e-mma-e-cita-topicos-importantes-sobre-as-modalidades.html>

⁸⁴ Neira (2014) atribui a esse processo o nome de hibridização discursiva, em que, a partir do cruzamento entre um conhecimento já estabelecido com um saber novo, cria-se uma nova significação.

⁸⁵ Disponível em <http://www.superlutas.com.br/noticias/31971/lutador-do-ufc-dispara-90-dos-atletas-de-mma-usam-esteroides/>

forma, a hibridização discursiva ou, em outras palavras, a formulação de novos significados a partir do confronto de informações coletadas e acessadas. As aulas de Educação Física, quando culturalmente orientadas, analisam o percurso histórico das práticas corporais, promovendo a compreensão de certos discursos e atuando na sua (des)construção.



Figura 17 – Desenho de Laysa

O professor Celso,⁸⁶ que dá aula de jiu-jitsu no CIC, foi convidado a participar de uma aula com as crianças. Ele ensinou alguns movimentos, explicou o nome de alguns golpes e, no final, sentou para tirar as dúvidas das crianças.

Professor Celso: O jiu-jitsu que ensinamos no CIC não é para sair batendo nas outras pessoas. É uma luta muito antiga, para que você aprenda a se defender, aprenda a cair no chão, a imobilizar uma pessoa. Às vezes, durante uma luta, um lutador pode se machucar. A gente fica bem triste quando isso acontece, porque o intuito não é machucar o outro. A outra pessoa é nossa parceira de treino. A gente se ajuda muito e tem que ser assim.

Raquel: Lemos um de Educação Física que dizia que os lutadores de MMA eram violentos. Isso é verdade?

Professor Celso: Tem pessoas que praticam MMA que são violentas, mas não é porque lutam o MMA. Lá no CIC tem muitos atletas que competem MMA e são de boa, não saem arrumando confusão na rua. Até porque lá temos uma regra bem clara: brigou na rua, está fora da academia. Quem treina lá tem que dar exemplo. Não pode brigar, arrumar confusão.

Giuliano: O que é mais violento? O boxe ou o MMA?

Professor Celso: Cada luta tem suas técnicas. Se o atleta treinar direitinho, prestar atenção no professor, fazer tudo certinho, ninguém sai machucado. O atleta sabe como bater e sabe como apanhar.

Davi: É que lemos um texto que dizia que o boxe era mais violento porque o atleta pode cair um monte de vezes, que a luta continua. No MMA, quando o juiz vê que o lutador não tem condição, ele encerra a luta.

⁸⁶ Nome fictício atribuído ao professor, de forma a resguardar sua identidade.

Professor Celso: Ah, sim. Isso é verdade. No MMA, quando o atleta cai no chão e não tem mais nenhuma reação de defesa, o juiz acaba a luta. O jiu-jitsu também é assim. Quando um atleta domina, imobiliza o outro, e ele não consegue mais sair, o juiz acaba a luta também. Você só imobiliza, sem ficar apertando o golpe, porque senão pode machucar. (Caderno de Registros, Novembro/2014).

É fundamental que as crianças tenham contato com o processo de significação da manifestação corporal estudada, para que possam compreender porque certas lutas têm espaço midiático e outras não.

O caso do MMA é emblemático, porque se hoje goza de status midiático, com altos patrocínios e grande quantidade de dinheiro desprendido por parte de investidores, situação antagônica se verificou quando de sua criação. Naqueles tempos, chamado de “vale tudo”, tinha um outro formato, com outras regras. Essa prática era fortemente combatida pela mídia que nem sequer transmitia as lutas. Para os especialistas esportivos e comentaristas do ramo, tal prática não passava de uma selvageria e nem era chamado de esporte. No momento que se criou uma marca chamada “MMA”, com patrocínio, lutadores renomados, com ar de grife e requinte, passou a ser considerado esporte de alto rendimento, assistido pelo mundo inteiro, inclusive com canais fechados e pagos exclusivos para a transmissão desses eventos. (Caderno de Registros, Novembro/2014).

Convém recordar que cada luta se originou em um contexto sócio-histórico e político específico, a partir de determinados objetivos. O tempo e os intercâmbios culturais terminaram por transformá-la. É desejável que as atividades de ensino possam analisar as razões que impulsionaram essas modificações (NEIRA, 2014, p. 109).

Entendemos que a prática pedagógica do professor vai ao encontro da premissa supracitada, uma vez que proporciona a compreensão da prática corporal estudada a partir de outros olhares não considerados anteriormente e também daqueles que o praticam. Visto dessa forma, a manifestação corporal é narrada a partir das vozes daqueles que têm legitimidade para se posicionar.

Ao iniciar os estudos sobre lutas, o docente tinha um objetivo sobre o tema, mas foi, aula a aula reconstruído a partir das respostas que as crianças ofereceram.

A aproximação das crianças com os cursos oferecidos pelo CIC me fez pensar em tematizar esse semestre as lutas. (Caderno de Registros, Outubro/2014).

Durante o decorrer dos estudos, as crianças relacionaram a luta com violência, caracterizando seus participantes como violentos. Esse fato fez com que o docente reorientasse novamente a sua rota.

Durante a prática, algumas crianças disseram que não fariam aula porque lutar era algo muito violento e que esse tipo de coisa só aumentaria a violência entre as pessoas. Esse fato me fez organizar, para a aula seguinte, a exibição de um vídeo sobre algumas lutas para que, em seguida, conversasse com as crianças para saber qual a representação de lutas que têm. (Caderno de Registros, Outubro/2014).

Após assistirmos ao vídeo e conversarmos com as crianças, pude perceber que muitas, mas não todas, acreditam que lutar está associado com violência e agressividade. Algumas crianças até citaram fatos em que lutadores de jiu-jitsu estariam envolvidos em brigas combinadas pela internet.

Próxima aula (1): Vídeo sobre os movimentos do jiu-jitsu.

Aula (2): divisão em duplas, em que cada dupla deverá ficar responsável por um movimento e apresentar para a sala.

Aula (3): Conversa com o professor Celso. (Caderno de Registros, Outubro/2014).

Em seu Caderno de Registros, o professor deixa claro que realizou uma reorientação da rota a partir da fala das crianças, estabelecendo a partir daí as próximas ações didáticas, com o objetivo de desconstruir as representações discentes anunciadas. Isso não quer dizer que durante o percurso não possa haver outras tantas reorientações. Sobre isso, pontuamos que essa é uma das peculiaridades mais cativante do currículo cultural de Educação Física; a flexibilidade em replanejar e reorientar os caminhos escolhidos durante os percursos, no andamento dos estudos, durante o processo, juntamente com os estudantes. De acordo com Canen (2001), a prática avaliativa implica em um acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas no currículo em ação. Isso corresponde a noção de como pensamos o avaliar. As reorientações didáticas sugeridas pelo docente durante a trajetória dos estudos corroboram na importância tanto do registro quanto da avaliação:

Fizemos algumas ressignificações a partir das pesquisas que as crianças trouxeram de casa, somadas àquelas que fizemos na sala de informática da escola. Vimos dois grupos de imagens: no primeiro, havia imagens de mulheres jogando futebol no início do século.⁸⁷ O outro grupo de imagens era sobre a prática do esporte pelos homens – que, pela reação das crianças, era o mais próximo ao entendimento que tinham. Em seguida, realizamos uma roda de conversa sobre as imagens. (Caderno de Registros, Maio/2015).

⁸⁷ As imagens encontram-se disponíveis em: <<http://ainfo.es/pt/2015/03/24/sao-atendidas-120-anos-de-futebol-feminino>>.



Figura 18 - Desenho de Priscila



Figura 19 - desenho de Daniel

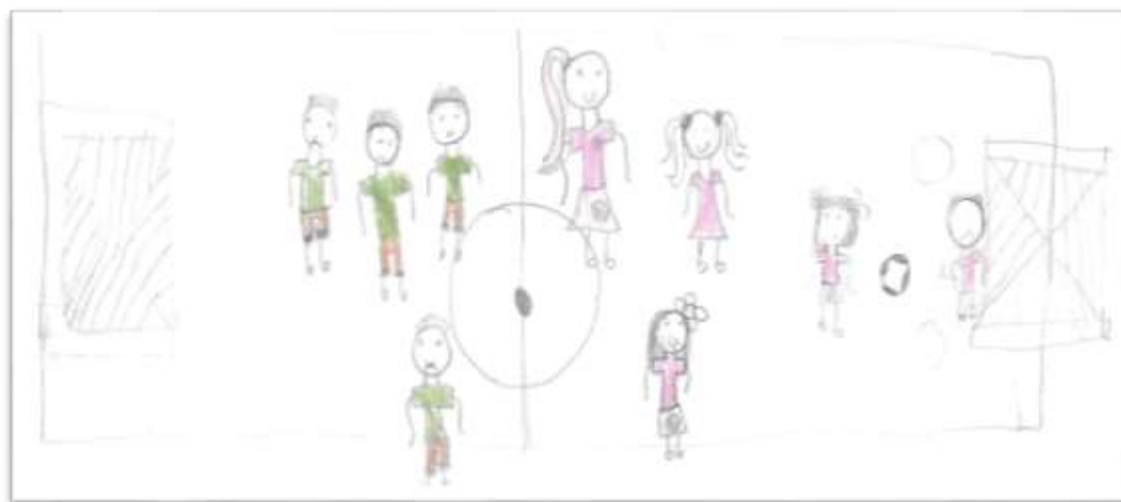


Figura 20 - Desenho de Catarina

Observando os desenhos das crianças e as práticas que fizeram, percebo que a realização dessas vivências aconteceu sem quaisquer problemas ou conflitos. (Caderno de Registros, Março/2015).

Para tais conclusões, o docente se apoia na análise resultante do confronto de duas informações: a primeira, aquilo que observou durante as aulas, quando as crianças estavam realizando as práticas relacionadas à tematização do futebol. A segunda, sobre os registros discentes. Como a sua prática pedagógica é muito marcada pela realização desses registros (tanto os seus, quanto de seus alunos e alunas), a rota é constantemente avaliada:

[...] o desenho de Catarina [figura nº 20] chamou a minha atenção porque, apesar de todos estarem no mesmo local, praticando o mesmo jogo, estão em times separados. Mas o fato mais curioso é que dos quatro meninos desenhados, três estão tristes ou bravos. Das cinco meninas desenhadas, quatro estão felizes e somente a goleira está triste. (Caderno de Registros, Agosto /2014).

Durante uma conversa com Catarina, ela garantiu que os meninos fazem aula junto com as meninas, porque se trata de um momento “da escola”, mas que fora dela, isso jamais aconteceria:

Professor: Catarina, por que os meninos estão bravos e as meninas, tirando a goleira, estão felizes?

Catarina: Tem um menino feliz aqui, professor.

Professor: Verdade, ele é o único feliz. Por quê?

Catarina: É o Mauro. Ele sempre brinca com as meninas. Ele não se importa de ficar com a gente.

Professor: Mas ele brinca com os meninos também.

Catarina: Mas ele não se importa de ficar com a gente.

Professor: Então esses que estão tristes é porque estão jogando futebol com as meninas? É isso?

Catarina: Sim. Os meninos não querem as meninas na quadra quando eles estão jogando. Nas aulas em que o senhor não veio,⁸⁸ a professora desceu e deu futebol para os meninos.

Professor: E as meninas? O que fizeram?

Catarina: Ficamos batendo corda com a professora. Algumas brincaram no parque. (Caderno de Registros, Agosto/2014).

As crianças acessam diferentes informações durante o dia e isso vai determinando a forma como representam as pessoas e suas funções na sociedade. (Caderno de Registros, Agosto/2014).

A avaliação espelhada em um currículo culturalmente orientado proporciona ao docente identificar, principalmente apoiado em seus registros pessoais, os discursos que circulam no ambiente escolar. Nesse sentido, mesmo que a ação docente seja sempre realizada a partir das diferenças, ponto medular do currículo cultural de Educação Física, as anotações docentes apontam, ou sugerem, onde elas ocorrem. No excerto acima, dentro da escola, o docente insufla que a sua prática pedagógica proporciona – pelo menos é o que apontam os registros – que todos e todas podem realizar as mais variadas práticas corporais.

Durante a tematização das práticas corporais é fundamental sua contextualização, proporcionando uma melhor compreensão das causas que influenciaram o destaque que certas culturas têm ou o status que gozam quando comparadas a outras:

É importante que o sujeito participe das atividades nas quais possa ver, reconhecer, sentir, experienciar e imaginar as diferentes práticas corporais e atuar sobre elas. É fundamental que ele também conheça as produções de diferentes épocas e locais, tanto as pertencentes à cultura popular quanto as consideradas da cultura erudita (NEIRA, 2014, p.21).

Sob esse entendimento, é primordial que o docente se mantenha atento aos indicativos das crianças.

⁸⁸ A aluna se refere a um afastamento médico que o professor teve devido a um acidente de trabalho, em que se ausentou por 10 dias da escola.



Figura 4 - Desenho de Murilo

A grande maioria das crianças desenharam a si próprias tentando se aproximar de suas cores de peles. O desenho de Murilo é, nesse caso, bem emblemático, porque mostra três crianças jogando futebol e cada uma é de uma cor. Avalio que todas as ações pedagógicas no sentido de desconstruir a imagem que as crianças tinham sobre a raça foram bem encaminhadas. (Caderno de Registros, Março/2014).

No caso acima, o professor avaliou positivamente as ações pedagógicas realizadas pelas crianças a partir da constatação de que todas se desenharam utilizando as cores mais próximas de suas peles. Nessa esteira, possivelmente, a análise do docente recai sobre o fato de que, a partir do momento que as crianças reconhecem outras possibilidades e significam isso em seus registros, possivelmente, se reconheçam como pessoas diferentes umas das outras.

Uma ação dialógica elucidada o processo avaliativo baseado nos pressupostos do currículo cultural de Educação Física. Coadunamos com Santos (2008), quando afirma que essa avaliação fornece indícios dos processos em desenvolvimento, assinalando trilhas não percebidas, que devem ser consideradas e exploradas dentro da singularidade das práticas pedagógicas.

Quando incorporada à sua prática pedagógica, a avaliação permite observar se a rota condiz com os objetivos das atividades propostas aos estudantes.

Hoje, iniciei a aula pedindo para que as crianças se desenharem em algum momento da aula de Educação Física. Ficamos espalhados pela quadra mesmo,

onde cada estudante pegou uma folha para desenhar. Após todo o trabalho que realizei junto com as crianças, espero que tenham reconstruído suas representações sobre os negros (apoio e insisto na questão branco/negro, porque foi o que apareceu de forma mais gritante, mas nunca desprezaria outras questões raciais, envolvendo outros grupos). Espero, também, que não determinem como capaz ou legítimo determinada pessoa simplesmente pela sua cor de pele. Sei que é muito difícil conseguir que todos e todas modifiquem suas formas de pensar. (Caderno de Registros, Setembro/2014).

As presentes análises elucidam as mudanças nas atividades do professor a partir de seus apontamentos. Destacamos a importância de um trabalho bem planejado, no que se refere às diferentes atividades que serão propostas aos estudantes. Por esse entendimento, é fundamental que o mapeamento forneça as informações necessárias para que seja decidida qual das práticas corporais disponíveis será tematizada. As atividades de ampliação e aprofundamento devem proporcionar o aumento das fontes de pesquisa e um estudo mais democrático. Dessa maneira, convidar pessoas que podem participar das aulas, pesquisas na internet ou consultando outras fontes também são importantes.

Por fim, mas não menos importante, os registros e avaliação não cumprem somente a tarefa de constatação do conhecimento produzido durante as aulas. As discussões geradas com as problematizações, as vivências, as visitas, as conversas com os representantes das práticas corporais tematizadas e todas as atividades que contribuem para a compreensão das representações discentes e sua consequente reconstrução são fundamentais a um currículo que pretende apoiar seus estudos a partir das diferenças. Por essa razão, as práticas docentes analisadas neste capítulo, pesando os registros e a consequente reorganização didática, se tornam tão presentes, marcando as ações do professor.

7 Considerações Finais: o início de outras rotas

O presente estudo propôs a reflexão sobre os registros como apoio indispensável à reorientação das ações pedagógicas durante as aulas de Educação Física, quando culturalmente orientadas, naquilo que pensamos como uma prática avaliativa. Se estudados de forma isolada, registro e avaliação já seriam suficientes para que cada qual seguisse sua própria rota, com seus pontos medulares e pressupostos. São temas relevantes e caros à Educação Física, mas ainda muito pouco abordados. Não raro, presenciamos a realização de atividades cristalizadas, muitas sem quaisquer relações com os tempos pós-modernos em que vivemos, em um movimento de verificação de conteúdos de aprendizagem e/ou atribuição de valores (notas) às produções discentes de acordo com tais conteúdos. O problema é que práticas anacrônicas reforçam o discurso de uma Educação Física alienante, sem que pese uma reflexão político-cultural sobre aquilo que chamamos de práticas corporais. Ações didáticas alienantes posicionam os estudantes à margem das questões que denunciam relações de força e poder, imbricadas nas diferentes manifestações culturais. Sem tais reflexões, a colonização curricular, por intermédio das práticas estadunidense e europeias, continuarão a figurar nas escolas. Sem contar o fato de que jamais praticaremos uma justiça curricular, porque o espaço para certas manifestações corporais permanecerá fechado. Nesse entendimento, dificilmente veremos alunos e alunas com práticas solidárias.

O estudo realizado fez um primeiro destaque sobre o currículo cultural. Pensamos se tratar de um currículo que abarca nossas pretensões acerca dos registros e da avaliação exatamente por ter seu ponto medular baseado nas diferenças. Nesse entendimento, as práticas corporais e, principalmente, as culturas que historicamente foram alijadas da escola, são convidadas a adentrarem e aí permanecerem. Seus representantes encontram, nesse currículo, a garantia da democracia, proporcionando a todos e todas o direito de manifestarem suas opiniões, exercerem seus pensamentos, veicularem sua gestualidade e disseminarem os significados que produzem, mesmo que, e principalmente “se”, não dialogarem com a cultura dominante, que tenta, a todo custo, silenciar as vozes dos “Outros”, oprimindo, calando, ridicularizando, pormenorizando, marginalizando, constituindo a identidade dos “diferentes” como aberração, erro a ser corrigido, conduta a ser melhorada, comportamento a ser padronizado.

Atentemos ao fato de que não desmerecemos ou diminuimos outros currículos que inundam as práticas pedagógicas dos professores e professoras de Educação Física.

Apenas alertamos e denunciemos o fato de que tais práticas perdem totalmente o sentido se o que se está buscando é uma sociedade mais democrática e simétrica. Muito menos dialogam com os estudantes.

Entre outras marcas da contemporaneidade, as novas tecnologias proporcionam o acesso imediato à informação. Portanto, a escola precisa se reinventar para ajustar suas práticas de acordo com os alunos e alunas que ali circulam. Negar a cultura de chegada do estudante é fixar, cristalizar, essencializar a ideia de que existem culturas legítimas, que têm a permissão de entrar, se acomodar e se espalhar nos bancos escolares – até porque se baseiam em pressupostos científicos e em discursos neoliberais – estabelecendo padrões, moldes ou, em outras palavras, uma monocultura hegemônica. Em contrapartida, ouvir as vozes discentes, principalmente aquelas ecoantes de grupos subjugados, faz transparecer o multiculturalismo no qual a sociedade está imersa. Traz à tona as diferenças. Promove o choque entre elas, a discussão, o argumento, o contraponto, o dialogismo, o entendimento ou o não entendimento (até porque o currículo cultural não pode ser hegemônico), o dissenso, o caos, para, em seguida, dar vez ao hibridismo e a uma reorganização discursiva. Algo não pensado, novo, criado, constituído coletivamente e democraticamente por intermédio da confluência de ideias, culturas, pensamentos, posicionamentos políticos. A escola passa a ser vista como o espaço que convida os diferentes a conviverem, a coexistirem, evitando a sobreposição de um sobre o outro.

A partir da desconstrução da representação de escola, é fundamental que questionemos, também, certas práticas essencializadas. Uma delas é a própria avaliação. Desde os tempos de sua implementação, seu maior – e talvez – único objetivo seja a verificação dos conteúdos transmitidos pelos docentes. O maior problema que identificamos nessa prática é que ela se tornou intocável, seus resultados são prontamente validados sem qualquer tipo de reflexão ou questionamento. Dessa forma, uma prática avaliativa pode ter o objetivo de classificar, excluir, apontar erros, marginalizar, calar e oprimir. Não obstante, sabemos que muitos currículos que elucidaram as práticas escolares têm suas pretensões que, geralmente, são fundamentadas nos anseios do mercado e da sociedade. Enveredando por esse caminho, as diferenças são cada vez mais apagadas, camufladas e disfarçadas em um processo de homogeneização. A escola padroniza os alunos e alunas e quem não consegue se encaixar, está fadado/fadada à derrota sob o pretexto da preguiça, da falta de empenho e do desinteresse.

Observando a sociedade multicultural em que estamos imersos, faz-se necessário repensar a prática avaliativa. Debruçado nos pressupostos do currículo cultural, pensamos que a avaliação na Educação Física voltada para o docente, a partir dos apontamentos discentes, seja mais coerente com as pretensões anunciadas. Diante disso, sugerimos a “troca de papéis”, ou melhor dizendo, a sua inversão.

Os estudos, apontamentos e reflexões gerados a partir das análises contidas na presente pesquisa afirmam a importância dos registros docentes como material empírico para a avaliação do trabalho realizado junto às crianças. Um bom registro – e bom registro, entende-se por um bom leque de formas de registrar – consegue produzir a maior quantidade possível de informações, abarcando questões que poderiam passar despercebidas caso não houvesse um olhar atento. Ao tematizar determinada prática corporal coerente com o projeto pedagógico da unidade escolar, o professor pode problematizar uma infindável gama de situações.

Os registros do docente eram baseados no material coletado junto às crianças, principalmente, os desenhos e gravações de conversas. Acreditamos que a ampliação das fontes de registro, como a confecção de quadrinhos, blogs, páginas ocultas em redes sociais, poderiam enriquecer a coleta de informações, o que, possivelmente, indicaria com mais visibilidade outros tantos caminhos para problematizações. Afinal, como já mencionado anteriormente, quanto mais informações acerca das diferentes práticas a serem tematizadas, melhor e mais completo será o trabalho junto aos estudantes.

Na esteira cultural e como apontam as análises da presente pesquisa, o registro docente deixa de ser uma ata ou um compilado de informações acerca da habilidade motora das crianças para ser um material de consulta para as constantes avaliações realizadas. Há de se ressaltar que aqui nos referimos aos registros realizados pelo professor. Constatou-se que o professor pode refletir e repensar as ações pedagógicas, planejando aula a aula. Por consequência, aquilo que acontece em uma aula será preponderante para as ações da próxima. O professor, ao planejar as atividades de ensino, deixa claro, a todo momento, que o faz exclusivamente por causa das respostas obtidas das crianças (seus desenhos e conversas). Esse movimento contínuo “aula – registro discente – registro docente – reflexão – replanejamento”, é possível somente em um currículo pautado em ações dialógicas e democráticas.

A prática pedagógica observada corrobora o nosso entendimento sobre o papel fundamental que os registros docentes exercem na avaliação das rotas percorridas aula a aula. Em seu caderno de registro, a todo momento, o professor deixa claro que as ações

didáticas futuras são pensadas a partir dos acontecimentos presentes, por essa razão, é impossível pensar um planejamento anual livre da influência e da contribuição das vozes discentes. Isto posto, pensamos que quanto mais material o professor e a professora puderem recolher junto às turmas, durante as aulas de Educação Física, conseqüentemente, maior será a qualidade de registros no qual se debruçará, indicando caminhos e rotas mais seguras, no que tange aos conteúdos e tematizações estudadas.

Outro ponto a ser destacado são os pressupostos que embasam a prática pedagógica do docente. Diferentemente do que Bonetto (2016) apontou, não identificamos o *laissez faire*, o deixar fazer permeando as ações do docente, mas ressaltamos que nossos estudos se apoiaram na prática de um professor, escolhido intencionalmente para que pudéssemos verificar e analisar o papel dos registros no currículo cultural da Educação Física.

Extrapolando as análises realizadas por Escudero (2011), propomos uma forma de conceber a prática avaliativa a partir dos registros docentes.

A prática avaliativa é entendida como um texto em construção, como uma produção realizada por alunos e professores, como uma artistagem, no sentido de compreender que as situações de ensino são cambiantes e frequentemente imprevisíveis e ainda contextuais. (ESCUDEIRO, 2011, p. 106-107)

Dessa maneira, concluímos que a perspectiva cultural do componente dá novos contornos às práticas avaliativas. Dessa forma, abandonam-se os antigos preceitos de verificação e classificação para se adotar um caráter de avaliação do percurso, de acordo com os objetivos educacionais propostos para as diferentes tematizações. Possivelmente, há de se pensar em um termo mais coerente a essa ação pedagógica. Mas os dados revelados na presente pesquisa apontam que o registro docente é fundamental para que as rotas inicialmente traçadas possam ser reorganizadas a qualquer tempo. Como constatamos nas análises, não se trata de um trabalho sem objetivos ou sem intenções, mas durante as diferentes tematizações, devemos atentar para as possibilidades de problematizar os discursos que as crianças trazem de fora da escola como, por exemplo, as vestimentas que determinados grupos sociais utilizam, a forma como algumas mulheres usam seus cabelos, como homens e mulheres são vistos e divididos para a realização (ou não) de determinadas práticas corporais ou, até mesmo, como a orientação religiosa pode influenciar na participação em determinadas atividades quando a prática corporal em foco é significada de maneira negativa.

Isto posto, acreditamos que as análises da presente pesquisa corroboram para uma nova prática avaliativa no que tange às pretensões do currículo cultural de Educação Física, à medida que nos desvencilhamos de padronizações das execuções técnicas, para abarcarmos as questões culturais, sociais e históricas que permeiam a construção dos significados sobre as manifestações e seus representantes. Porém, não se trata de uma investigação que finda em si mesma. Pelo contrário, acreditamos que sejam necessárias outras tantas pesquisas que caminhem para estabelecermos com clareza como o currículo cultural e seus atores (professores, professoras, alunos e alunas) concebem e praticam a avaliação no âmbito escolar.

Particularmente, ao olhar para trás, para o início da minha rota, quando dei o primeiro passo rumo a uma prática de registro nas aulas de Educação Física, percebo o quanto minhas rotas foram reorganizadas de acordo com as situações que foram se apresentando. Inicialmente, os registros eram concebidos como ata de uma reunião – a oficina pedagógica – mas foi ao acessar através das discussões e produções do GPEF as teorias críticas e pós-críticas, o currículo cultural e multiculturalismo crítico, dentre outros, que, dia após dia, a minha prática pedagógica e, principalmente, a forma como enxergo a função dos registros para uma ação avaliativa foram ressignificadas. Cada contato com “outros” pensamentos, cada choque com “outras” culturas, cada discussão com “Outras” pessoas, cada leitura de novos textos e cada observação em campo me fizeram refletir, organizar, reorganizar, calcular e recalcular a minha própria rota.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, C. A.; NEIRA, M. G. Nesta escola tem samba. **Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora**, v. 16, n. 2, p. 271-278. jul./dez. 2015.

ALTMANN, H. **Educação Física Escolar: relações de gênero em Jogo**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

_____. Estudo de caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 49, p. 51-54, maio. 1984.

APPLE, M. W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.16, p.61-67, jan-abril. 2001.

_____. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, M. W., AU, W., GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed. 2011.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BARROSO, J. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola: escolas, culturas e identidades**. Coimbra: Ediliber, v. 1, 2004.

BOGDAN, R. BIKLIN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETTO, P. X. R. A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. São Paulo, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos. Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88. 1999.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13/09/15.

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: O Corpo Educado: LOURO, G. L. (Org.). **Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

CANDAU, V. M. **Interculturalidade e educação escolar**. Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, A. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, I. **Relações raciais e educação: A produção de saberes e práticas pedagógicas**. Niterói: Intertexto, 2001.

CASTELANNI FILHO, L. C. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 18ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

CASTRO, J. M. O.; BORGES, L. V., VELOSO, L. V. Registros e portfólios: planejamento e avaliação. In: PINAZZA, M.; NEIRA, M. G. (Orgs.). **Formação de profissionais da educação infantil: desafio em conjunto de investir na produção de saberes**. São Paulo: Xamã. 2012

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (NÃO) ensina a escrever**. 2ª ed. São Paulo: Sumus Editorial, 2012.

CONNELL, R. W. Justiça, reconhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CORAZZA, S.M. **Tema gerador: concepções e práticas**. Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1992.

_____. S. M. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

_____. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: Moreira, A. F. B (Org.). **Currículo: questões atuais**. 18ª ed. Campinas: Papirus. 2012.

D'ADESKY, J. E. F. **Racismos e anti-racismos no Brasil: Pluralismo étnico e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.

DERRIDA, J. O pós-estruturalismo como desconstrução: gramatologia, de Jacques Derrida. In: **Pós-estruturalismo**. WILLIAMS, J. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

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

ECOSTEGUY, A.C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

ESTEBAN, M. T. Diferença, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces:** reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional:** a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2009.

FINCO, D. A Educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: FARIA, A. L. G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas:** falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância.** 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, M. H. (Org.) **Introdução à psicologia escolar.** 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GADOTTI, M. Educação multicultural e pedagogia crítica. In: MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte Editora, 2001.

GIROUX, H. A. **Atos impuros:** a prática política dos estudos Culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, H; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2005.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: **Infância e suas linguagens.** GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2014.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do Conhecimento e da experiência. In: **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

GONÇALVES, L. O.; SILVA, P. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 10ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GRAMORELLI, L. C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo: novas paisagens para um novo tempo**. São Paulo, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

HABERMAS, J. **Teoria da ação comunicativa**. A teoria crítica: ontem e hoje. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva do texto: The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, K. (ed.). **Media and cultural regulation**. London: SAGE Publications, 1997.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

HILDEBRANT, R; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1986.

LE BOULCH, J. **Psicocinética**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 23ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. (Coleção Educar, vol. 1).

LOPES, A. C. T. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Editora Cortez, 2009. (Coleção Didática em Formação – Educação Infantil).

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação de aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MATUI, J. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Editora Moderna, 1995.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na Escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MARTUCCELLI, D. As contradições políticas do multiculturalismo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 2, p. 18-32, maio-agost. 1996.

MCLAREN, P. **Rituais na sala de aula**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação: Petrópolis. Vozes, 1991.

_____. **Multiculturalismo crítico**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MELHEM, A. **A prática da Educação Física na escola**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2012.

MELO, L. F. **O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em Educação Física**. 2008. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. São Paulo: EEFUEUSP, 2008.

MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: NETO, V. M., TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: Alternativas Metodológicas. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós modernidade. In_____. (Org). **Currículo**: questões atuais. 18a ed. Campinas: Papirus, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: Implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. (org). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

NEIRA, M. G. **Repensando a prática pedagógica**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2005

_____. **Por dentro da sala de aula: conversando sobre a Prática.** 2ª ed. São Paulo: Phorte Editora, 2010a.

_____. Análise das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Revista Interface: comunicação, saúde, educação.** Botucatu, V.14, n. 35, p. 783-795, out/dez. 2010b.

_____. **Ensino de Educação Física.** 1ª reimpressão da 1ª ed. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010c (coleção ideias em ação).

_____. **A reflexão e a prática no ensino.** São Paulo: Blucher, 2011a. (Coleção A reflexão e a prática no Ensino – volume 8).

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

_____. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.** 1ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NEIRA, M. G., NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas.** 2ª ed. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

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

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

_____. Contribuição dos Estudos Culturais para o currículo de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte.** Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul. /set. 2011.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: **Educação Física cultural.** São Paulo: Blucher, 2015.

OLIVEIRA, E.; SOUZA, M. L. Multiculturalismo, diversidade cultural e direito coletivo na ordem contemporânea. **Cadernos da Escola de Direito e Relações internacionais.** Curitiba, v. 1, n. 15, p 121-136, jan-abril. 2015.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PARKER, R. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autentica, 2007.

PINAZZA, M. A.; GOBBI, M. A. Linguagens infantis: convite à leitura. In: **Infância e suas linguagens.** PINAZZA, M. A.; GOBBI, M. A. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2014.

PIRAGIBE, P. **Formação continuada em Educação Física para professores de Educação Infantil: A técnica do diário de aula.** 2006. São Paulo, Dissertação (Mestrado

em Educação Física). Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. São Paulo: EEFUSP, 2006.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

SANTOS, W. O Currículo e avaliação na Educação Física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, O. et al (Orgs.). **Educação Física esporte e sociedade: temas Emergentes**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out/dez, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados. 2012a.

_____. **Escola e democracia**. 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

_____. **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**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. A produção social de identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 14ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. 4ª ed. Madrid: Ediciones Morata. 2007.

TANI, G. et al **Educação Física escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 2011.

TAYLOR, C. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: VARELA, J.; AVALVREZ-URAI, F. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: Endymion, 1991.

VALLE, V. R. L. Responsabilidade fiscal e parcerias público-privadas: o significado das diretrizes contidas no art. 4º da Lei 11079/04. A & C. **Revista de direito administrativo e constitucional**. Belo Horizonte, v. 5, n 19, jan. 2005.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

WILLIAM, J. **Pós-estruturalismo**. 2ª ed. Petrópolis: Editora 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. 14ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

WOLCOTT, H. F. Ethnographic research in education. In: JAEGER, R. M. **Complementary methods for research in education**. 2ª ed. Washington: Aera, 1988.