



UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIEGO UBIRATAN BEZERRA DA LUZ

**O ENREDAMENTO NOS/DOS COTIDIANOS NA REFLEXÃO SOBRE
ALTERNATIVAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Rio de Janeiro

2020

DIEGO UBIRATAN BEZERRA DA LUZ

O ENREDAMENTO NOS/DOS COTIDIANOS NA REFLEXÃO SOBRE
ALTERNATIVAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Política, Gestão e Formação de Educadores (PGFE).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Inês Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro

2020

L979e Luz, Diego Ubiratan Bezerra da
O enredamento nos/dos cotidianos na reflexão sobre
alternativas curriculares na Educação Física. /
Diego Ubiratan Bezerra da Luz. – Rio de Janeiro, 2021.
f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estácio de Sá, 2021.

1. Ensino fundamental. 2. Educação Física escolar.
3. Currículo. 4. Cotidiano escolar. I. Título.

CDD 370.1

DIEGO UBIRATAN BEZERRA DA LUZ

**O ENREDAMENTO NOS/DOS COTIDIANOS NA REFLEXÃO SOBRE
ALTERNATIVAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Inês Barbosa de Oliveira
Presidenta
Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Prof^a. Dr^a. Alzira Batalha Alcântara
Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Prof^a. Dr^a. Rosa Malena de Araújo Carvalho
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof^a. Dr^a. Sonia Regina Mendes dos Santos
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Este trabalho é todo dedicado à minha família que sempre está ao meu lado nas horas mais difíceis e também é responsável por esforços realizados durante esse percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe que sempre me ajudou, mesmo tendo muito pouco.

À minha família pelo amor e paciência nos dias que estava estudando.

À Inês pela orientação e ensinamentos enriquecedores.

Aos professores que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

Aos meus colegas de pesquisa com quem convivi ao longo desses 2 anos de curso, que me impulsionaram e que, com certeza, tiveram impacto no meu desenvolvimento acadêmico.

Aos meus alunos que são parte da minha inspiração. Por isso, agradeço a todos aqueles que passaram na minha sala de aula e puderam ouvir meus ensinamentos.

“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender.”

(FREIRE, 1996, p.98)

RESUMO

LUZ, Diego Ubiratan Bezerra da. **O enredamento nos/dos cotidianos na reflexão sobre alternativas curriculares na Educação Física**. 2020. 84fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020.

Esta dissertação é o resultado da pesquisa feita durante o Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Políticas, Gestão e Formação de Educadores”, realizada com três professores que lecionam no ensino fundamental de escolas públicas que ficam localizadas no Estado do Rio de Janeiro, em três municípios. São eles: São Gonçalo, Duque Caxias, Nova Iguaçu. Tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física, no ensino fundamental, contribuindo, através de uma reflexão fundamentada nos cotidianos, para situá-las nos debates em torno do ensino da Educação Física. Dessa forma, buscar compreender nos cotidianos pesquisados por meio de narrativas docentes, elementos das práticas que contribuem para uma formação cidadã e desenvolvimento global do educando. Sendo assim, abordaremos as pesquisas nos/dos/com os cotidianos como referencial teórico. E utilizaremos teoria política metodológica do professor José Machado Pais para construir a pesquisa, que levanta um debate sobre algumas abordagens marcantes na história da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Educação Física escolar. Currículo. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

LUZ, Diego Ubiratan Bezerra da. **O enredamento nos/dos cotidianos na reflexão sobre alternativas curriculares na Educação Física.** 2020. 84fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020.

This dissertation is the result of the research done during the Master in Education, in the research line “Policy, Management and Training of Educators”, carried out with three teachers who teach in the elementary school of public schools that are located in the State of Rio de Janeiro, in three municipalities. They are: São Gonçalo, Duque Caxias, Nova Iguaçu. It aims to understand the pedagogical practices in Physical Education classes, in elementary education, contributing, through a reflection based on daily life, to situate them in the debates around Physical Education teaching. In this way, seeking to understand in the researched daily lives through teaching narratives, elements of practices that contribute to a citizen formation and the overall development of the student. In this way, we will approach research in / of / with everyday life as a theoretical reference. And we will use Professor José Machado Machado's theoretical-political-methodological framework to build the research. That Raises a debate on some striking history approaches in School Physical Education.

Keywords: Secondary School. School, Physical Education, Curriculum, School life.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 Política, políticas educacionais e currículos	17
1.2 A questão da cultura	24
1.3 Os estudos nos/dos/com os cotidianos	28
2 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	32
3 ALTERNATIVAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	37
3.1 Desconstrução curricular da Educação Física escolar	53
4 NARRATIVAS QUE TECEM OS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	80

INTRODUÇÃO

O conhecimento do professor pode apresentar-se de diversas formas na tentativa de atender às necessidades de sua prática docente, se reorganizando conforme a circunstância, construindo sua didática de acordo com o cenário do cotidiano do qual faz parte. Desse modo, professores desenvolvem alternativas curriculares relacionando as orientações metodológicas com as quais dialogam, seus conhecimentos pessoais, advindos de sua formação pessoal e docente e estímulos, informações e conhecimentos advindos dos cotidianos vivenciados nas escolas e com os alunos. Essa construção de prática curricular, a partir das possibilidades e necessidades locais, pode incluir o ponto de vista de desenvolvimento da cidadania no diálogo com a realidade complexa dentro de uma rede de eventos em que todos são protagonistas: professores, alunos, pesquisadores e universo pesquisado. Segundo Alves (2008), esses conhecimentos são construídos por nós mesmos em nossas ações cotidianas, embora o entendimento de seus processos exija nos desvincularmos da compreensão moderna de aquisição e de especialização, uma vez que aprendemos, com a ciência moderna, que é necessário separar, para estudo, o sujeito do objeto, bem como a teoria da prática.

Por outro lado, a discussão referente à qualidade do ensino encontra-se cada vez mais presente no cenário nacional e, nem sempre as aulas parecem estar desenvolvendo satisfatoriamente as potencialidades e as necessidades dos alunos. Porém, ainda assim, é possível afirmar que houve avanços significativos na educação brasileira nos últimos anos. Segundo o IBGE (BRASIL, 2018), o nível de instrução cresceu no período de 2007 a 2014, sendo que o grupo de pessoas com pelo menos 11 anos de estudo, na população de 25 anos ou mais de idade, passou de 33,6% para 42,5%. Acredita-se que esse fenômeno crescente precisa ser contínuo e comprometido com essa ampliação, para que assim possam se efetivar ações que busquem, também de modo crescente, o desenvolvimento da cidadania e das capacidades e possibilidades de seu exercício. Nesse sentido, entendemos que a prática pedagógica precisa considerar em sua formulação os valores em disputa no cenário educacional, produzindo diagnósticos da realidade,

observando e fazendo a crítica e a avaliação desses valores que se fazem presentes na constituição do comportamento dos sujeitos em sociedade.

Segundo Castellani Filho (1993), a Educação Física escolar deve ser abordada como uma prática igualitária, resultado de uma construção histórica, considerando que é imprescindível sua presença no mundo atual, podendo ser definida como um dos relevantes elementos da cultura social. Por seu lado, o professor se coloca como um construtor de seus próprios conhecimentos, enfrentando dificuldades, certamente, mas sempre observando e percebendo o que se passa em cada aula e de que maneira esses acontecimentos interferem nos seus saberes, que se edificam em relação ao ideário e às práticas pedagógicas e políticas presentes nas escolas em que trabalha. Segundo Tardif (2002), esse saber docente se constitui a partir de diferentes fontes e dá origem a um saber múltiplo, plural, formado pelas desordens, mais ou menos lógicas, de saberes originados da formação profissional, e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, fortalecendo as possibilidades de uma prática criativa.

É verdadeiramente admirável o que um professor é capaz de fazer para atender à necessidade de concretizar, criativamente, a sua prática. E, por isso, pesquisar essas práticas é relevante e útil à compreensão dos saberes e fazeres docentes e do modo como se articulam na promoção de diferentes aprendizagens.

Algumas vezes, os problemas da prática derivam da falta de recursos materiais e espaços físicos para o desenvolvimento do trabalho de forma satisfatória em relação aos padrões considerados de excelência. Sendo assim, o planejamento das aulas, em geral, e das de Educação Física, em particular, busca adequar os conteúdos às possibilidades reais encontradas, minimizando alguns desses problemas. Por outro lado, muitos acontecimentos imprevistos podem influenciar os resultados das propostas, de forma positiva ou negativa. Ou seja, mesmo com essa construção didática planejada, os professores não dominam as situações de aprendizagem proporcionadas aos seus alunos, que se desenvolverão de diferentes formas conforme as circunstâncias.

Desse modo, não basta o professor conhecer o conteúdo, ter competência para desenvolver um bom trabalho, bom senso ou intuição, ter experiência ou ainda possuir uma vasta cultura. O desenvolvimento de saberes

profissionais específicos do trabalho docente exige a superação daquilo que Gauthier (2006) compreende como “estéril amadorismo” durante a atividade de lecionar, favorecendo o aperfeiçoamento da profissão. As aulas de Educação Física possuem detalhes e sutilezas que devem ser consideradas, compreendidas e analisadas em seus diferentes significados. Assim sendo, é imprescindível estabelecer uma relação teórica e prática com as propostas e os fazeres para que, dessa forma, seja permitida também a busca de soluções específicas e originais para as diferentes situações que, provavelmente, vão se apresentar no contexto das diferentes realidades locais e dos padrões culturais próprios dos alunos de cada unidade escolar.

As abordagens nas aulas de Educação Física, tanto com conteúdos teóricos quanto com conteúdos práticos, apresentaram crescentes mudanças durante os últimos 40 anos. Assim, em busca de uma identidade que seja mais coerente e contextualizada em relação à vida do aluno e à apresentação destas mudanças que, nos dedicamos a situar o leitor historicamente e a justificar o tema escolhido para a dissertação.

Do ponto de vista do currículo, atualmente, há uma multiplicidade de concepções em voga e em disputa, vinculadas a diferentes enfoques do campo. O currículo tem significados diversos para correntes de pensamento distintas. Nesta dissertação, vamos considerar o currículo como uma construção histórico-social de sujeitos imersos em uma prática social, optando por uma concepção que se inscreve nesta perspectiva para refletir sobre a formação dos sujeitos no contexto do ensino da Educação Física. Na concepção que adotamos, a questão principal é a compreensão do currículo como algo transformado pelo saber docente, e que esse saber que o transforma o faz em busca de sanar as dificuldades encontradas durante a prática pedagógica. Tardif (2002) explica que a atividade docente deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de *saberes-fazeres* (OLIVEIRA, 2013) específicos ao ofício de professor. Portanto, é preciso que deixemos de considerar os professores como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros ou como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças sociológicas. Na concepção de Educação Física que defendemos, a ação docente aparece

como criadora de currículos, constituídos junto com os alunos em uma concepção aberta de ensino.

Nesse contexto, o trabalho considera todas as ações dinâmicas possíveis relacionadas aos cotidianos escolares como criadoras de currículo, com o compromisso de desenvolver um debate reflexivo que amplie a discussão do tema no ambiente acadêmico dos professores. O funcionamento das instituições de ensino, o aprendizado dos alunos, as experiências dos professores e as influências sociais e políticas também compõem esse *caos*¹ de eventos singulares que levam à criação dos currículos (OLIVEIRA, 2012). Uma singularidade que explora um encadeamento construído pelas atuações de todos que compõem o espaço-espaço relatado. Segundo Manhães,

É a partir da existência de múltiplas e complexas relações de indivíduos que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos (teóricos e práticos) diversos que se pode pensar esta noção e a sua relação com o espaço/tempo escolar e educacional mais amplo (MANHÃES, 2008, p. 81).

Acreditamos que esta é uma teoria que vale a pena utilizar e que, portanto, merece ser explorada dentro dos estudos da Educação Física escolar. Assim, é a partir dela que buscaremos desenvolver nosso trabalho, que tem como objetivos:

1) Compreender as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física, no ensino fundamental, contribuindo, através de uma reflexão fundamentada nos cotidianos, para situá-las nos debates em torno do ensino da Educação Física.

2) Buscar depreender nos cotidianos pesquisados por meio de narrativas docentes, elementos das práticas que contribuem para uma formação cidadã e desenvolvimento global do educando.

Tais objetivos se vinculam às seguintes questões de estudo:

a) De que modo pode-se situar a prática pedagógica dos professores de Educação Física entrevistados em relação aos debates históricos, políticos e sociais envolvendo o seu ensino?

¹ Caos – Sentido de ação indefinida, não classificada como boa ou má, mas sim como única e incomparável.

b) Quais medidas os professores adotam para atenuar as dificuldades encontradas na realidade escolar para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas? Em que seriam baseadas essas medidas e de que modo dialogam com os modelos de ensino propostos para a disciplina?

c) Como os professores dialogam com as propostas curriculares de Educação Física no desenvolvimento de sua prática docente?

Para responder a essas questões, dividiremos o trabalho em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico fundamentado dos estudos dos/nos/com os cotidianos, uma discussão política que aborda a luta contra as tendências hegemônicas em uma reflexão como podemos contribuir para a cidadania em um breve debate multicultural. Entendemos que o sujeito em sociedade, internaliza alguns os valores e normas de sua cultura de modo a criar uma personalidade única. Aparentemente, tentamos contribuir com acalorado debate político sobre o ensino em meio a tanto ódio propagado pela política no nosso país, que tornou a neutralidade e o neoliberalismo dois de seus pilares e que, ainda, se mostram crescentes a cada dia. E passamos a questionar quem se beneficia com essa política que incentiva o ódio na sociedade e uma neutralidade educacional, com o intuito de reduzi-la a decisões imparciais.

O segundo capítulo trata-se da metodologia que é fundamental para atingirmo nosso objetivo. Utilizaremos um método de pesquisa dos estudos dos cotidianos, baseado no trabalho do sociólogo José Machado Pais. O conhecimento neste campo se desenvolveu na apreciação do conceito de cotidiano, que abriga significados múltiplos, algumas das bases conceituais propostas pelas teorias de estudos do campo da sociologia, que visa ao conhecimento e à aprendizagem humana durante a vida cotidiana.

No terceiro capítulo, falaremos de algumas abordagens da Educação Física escolar. A escolha de tais abordagens foi feita devido às suas relevâncias e contribuições na Educação Física escolar. As abordagens expressam as possibilidades de construção curricular que envolvem um processo social, cultural e político em termos educacionais. O debate curricular na disciplina de Educação Física escolar vem crescendo desde a década de 1980 até os dias atuais. Certamente, o conceito de “currículo” é diversificado atualmente em artigos na Educação Física escolar, e sempre procurando

movimentos presentes não só campo pedagógico. Esse é um processo comprometido com uma construção social e, como tal, só pode ser entendido corretamente na medida em que o contexto social mais amplo é levado em consideração.

Já no capítulo quatro, apresentaremos a narrativa de três professores que dividiram suas experiências cotidianas e foram fundamentais para a realização deste trabalho. Construimos uma relação das práticas desses professores com os estudos dos cotidianos, considerando que são os sujeitos que definem as comunidades e toda a comunidade é um espaço de aprendizagem onde os significados e as atribuições dos valores para as coisas circulam e as formas de relacionamento diferentes se entrelaçam. Nessa perspectiva, a Educação Física escolar surge como um campo ou um espaço social ilimitado de práticas produzidas por sujeitos formadores da sua própria história.

Assim, finalmente, expressaremos nossas considerações finais contextualizando as possibilidades e as questões relativas às alternativas curriculares na Educação Física Escolar que encontramos nesta pesquisa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A complexidade encontrada na vida cotidiana das escolas é um fator que contribuiu para a criação de um clima favorável às pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares. Contudo, devemos lembrar que essa complexidade está envolvida em um ambiente sempre político. Além disso, embora historicamente possamos considerar esforços feitos pelo Estado para desenvolver a educação no país, ainda é necessário um olhar detalhado para entender suas inúmeras necessidades e formas de atendê-las. Lembro-me das palavras de Santos (1999, p. 18): “A rapidez, a profundidade e a imprevisibilidade de algumas transformações recentes conferem ao tempo presente uma característica nova: a realidade torna-se hiper-real e parece teorizar-se a si mesma”.

Nos últimos anos, as relações entre educação pública e sociedade deixaram de ser pensadas de uma perspectiva de grupo específico para serem percebidas como um conjunto de elementos e aspectos sociais mais amplos, que visa ao acesso de todas as classes e grupos sociais à educação pública de qualidade, o que seria o mínimo de qualquer país, mas, em um país como o nosso, isso é um avanço. Esse novo aspecto social vem originando, de fato, uma nova forma de compreender que cada aluno é único dentro de uma escola, assim como cada sujeito é único dentro de uma sociedade.

Nesse meio tempo, os currículos escolares sofreram mudanças, algumas positivas, outras nem tanto. Algumas vezes se pode identificar o intuito claro de estar “na tradição social, com a ordem/desordem autoritária e a opressão social que parecem ir de par com o desenvolvimento capitalista” (SANTOS, 1999, p. 17). Ou seja, quem controla a formulação de propostas curriculares pode pretender manipular o ensino, o que exige a máxima atenção para o pensar a educação.

Percebemos que mudanças sociais não podem ser realizadas com sucesso quando a busca de emancipação social por meio das ações educacionais é negligenciada. As diferenças de classe, gênero e raça, aliadas a políticas públicas deficientes, sobretudo em regiões mais carentes, juntamente com um pensamento liberal e suas premissas, podem ter provocado um crescimento social tão desequilibrado quanto a situação de populações que vivem próximas da capital, porém, longe de recursos

essenciais para uma vida digna. Segundo Santos (1999, p. 16), “o capitalismo moderno é na sua origem um projeto de vocação global que se desenvolveu sempre sob a forma de intensificação da globalização”. Dentro desse sistema global, encontram-se situações locais nas quais se inscreve a educação e suas relações com as contradições sociais elencadas, e, mais do que nunca, a ideia de que o professor precisa de espaço para se colocar como construtor de sua prática junto aos seus alunos, não correndo o risco de cair em uma mecânica metodológica, usada diretamente para seguir um padrão. Parece que, para isso, devemos confrontar a tumultuosa mudança econômica e política que está acontecendo na sociedade e pensar democraticamente:

Da exclusão econômica, que vitima milhões de pobres e desempregados, à discriminação cultural a que são submetidos grupos sociais ditos “minoritários”, à dominação global a que vêm sendo submetidos estes e tantos outros, nossas democracias vêm se consolidando como democracias excludentes na maior parte do planeta (OLIVEIRA, 2005, p. 15).

Assim, o processo educacional deve procurar ser cada vez mais democrático, dentro de uma organização, de preferência, pública, respeitando os valores da comunidade na qual está inserido. Nesse sentido, os professores precisariam ter oportunidade para escolher os assuntos para estudarem com os alunos e as possibilidades de continuarem trabalhando com o acúmulo de experiências locais e com o desenvolvimento de conhecimentos que dialoguem com essas experiências, em uma perspectiva de conhecimento mais inclusiva e mais situada.

Na concepção ainda predominante de conhecimento, as diversas experiências dos sujeitos constituem-se ora em obstáculo daquilo selecionado para ensinar e aprender na escola, ora percebidas em sentido utilitarista, ou seja, como algo menor, que serve apenas de meio para o que de importante a escola selecionou, por exemplo, dissociadas de aprendizagem, de atividade culturalmente produzida ou, como meio de aprender o que é “mais importante”, como Matemática, Português etc. Talvez nós, professores, aprendemos a valorizar pouco as nossas experiências cotidianas e, nesse processo, nos tornamos quase um. (CARVALHO, 2013, p. 38).

Os conhecimentos cotidianos estão enredados com o meio em um ambiente influenciado por diversos sujeitos. Portanto, educação implica em uma participação ativa na vida da comunidade, a promoção e o desenvolvimento de conhecimentos integrados às realidades nas quais se

inscreve, constituindo elementos essenciais no desenvolvimento integral do ser humano e do meio social. Vivemos em uma sociedade plural e complexa, e o direito à educação precisa, para ser efetivamente exercido, de uma educação que considere seus sujeitos, respeite seus conhecimentos e contribua para a tessitura de novos.

1.1 POLÍTICA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULOS

Com isso, é importante notar que, diante do cenário político nacional, a democracia resiste, mas segue problemática. Seu fortalecimento exige viver-se na sociedade respeitando elementos essenciais que promovam qualidade de vida a todos, e que os sujeitos possam participar de modo mais ativo da construção da sua sociedade. Uma sociedade democrática é, assim, uma sociedade cujos cidadãos gozam não só de igualdade de oportunidades, como também equidade de condições de existência. Porém, esse pensamento sofre ataques permanentes, contrariando nossa percepção. Vimos assistindo à “destruição do meio ambiente e da biodiversidade, o desemprego, as violações dos direitos humanos, as pandemias, os ódios interétnicos produzidos direta ou indiretamente pela globalização neoliberal” (SANTOS, 2002, p. 13). Ou seja, a conquista de direitos, como o direito à educação e outros, vem envolvendo grande esforço e luta constante nessa tarefa, sempre inacabada, de luta contra as tendências hegemônicas globalizantes que produzem exclusões e desafios.

O capitalismo moderno é na sua origem um projeto de vocação global que se desenvolveu sempre sob a forma de intensificação da globalização. Por outro lado, sempre houve resistências a esse projeto tão dinâmico quanto predador, da revolta dos escravos às lutas de libertação nacional, das lutas operárias aos projetos socialistas, dos movimentos anarquistas ao movimento dos não-alinhados (SANTOS, 2002, p. 15).

Nessa perspectiva, perguntamos o que podemos fazer para contribuir para que os cidadãos tenham acesso a seus direitos democráticos. Pensamos que o debate em torno da globalização neoliberal, que “é hoje um fator explicativo importante dos processos econômicos, sociais, políticos e culturais das sociedades nacionais” (SANTOS, 2002, p. 13).

A sociedade atual apresenta uma série de traços e mudanças, que permeiam o relacionamento entre sujeitos, grupos sociais e o funcionamento de suas instituições, e esse movimento não cessará. Isso nos faz pensar: que

tipo de mudanças podem melhorar nossa sociedade? Do ponto de vista da educação escolar, será que um currículo com competências já estabelecidas é a mudança de que precisamos? Ou será que utilizar competências já estabelecidas é uma forma de nos isentar da nossa responsabilidade de ajudar pessoas e grupos sociais que vivem em situação indigna, e que têm o direito de viver dignamente dentro de uma democracia? Não seria melhor construir essas competências curriculares junto com essas pessoas em seus cotidianos? Isso me faz lembrar da BNCC. Segundo Martineli,

A organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2015) segue um movimento de reorganização da educação de modo geral, bem como da educação física em particular. Movimento esse que se encontra num contexto social de reformas políticas, econômicas e acompanha a discussão das concepções pedagógicas de educação física desde meados da década de 1980 (MARTINELI, 2016, p. 91).

Talvez a BNCC pudesse ter sido uma continuidade dos movimentos de 1980 que traziam uma concepção aberta de ensino, que surgiu, na época, como uma grande mudança. Poderia ser o espelho de tudo o que já foi estudado no campo curricular da Educação Física. No entanto, é importante lembrar que o documento apresenta interferências de políticas estrangeiras que não condizem com a realidade nacional. Martineli destaca que o documento sofreu múltiplas influências. Diz o autor: “Tanto foi determinado pelas políticas internacionais e nacionais, quanto influenciaram esta política educacional, as legislações, regulamentos que ordenam o trabalho de educação física” (MARTINELI, 2016, p. 91).

Em nosso trabalho, partimos do pressuposto de que a educação desempenha um papel muito importante nas sociedades atuais, em seus vários campos e com suas especificidades. Uma das prioridades é a formação de cidadãos conscientes do mundo social e político que interfere na sua própria cultura. Será que é de interesse desse mesmo sujeito ter sua educação formal balizada por políticas e perspectivas estrangeiras? Segundo Martineli,

A análise do documento possibilitou-nos apreender que a concepção de educação física se aproxima de uma perspectiva sociológica/ fenomenológica, na qual se valoriza a subjetividade humana e o indivíduo, ou seja, com esvaziamento do conteúdo de ensino para os filhos da classe trabalhadora que estudam na Escola Pública; essa perspectiva secundariza a ação do professor e, desse modo, converge com

as políticas educacionais neoliberais e pós-modernas advindas dos organismos internacionais (MARTINELLI, 2016, p. 92).

Essa seria uma forma de usar o poder para disciplinar? Parece um empecilho para o desenvolvimento criativo dos alunos, porém, entendemos que a sala de aula é dinâmica e que o poder, a política, e os valores sociais fluem por dentro da escola e se apresentam de modos múltiplos nas ações humanas. Entretanto, é sempre importante, como forma de expandir os objetivos de uma educação cidadã, não usá-la para obter o controle do que é ensinado e ter uma construção curricular mais dinâmica e que possua proximidade com o aluno. Devemos pensar na educação escolar como um elemento social muito rico, ou seja, de altíssimo valor e não utilizá-la como um meio de provocar ações meramente disciplinares ou disciplinadoras. Diante disso, concordo com a fala de Gallo:

O rompimento das barreiras disciplinares no campo epistemológico e no campo pedagógico significa, como não poderia deixar de ser, um rompimento eminentemente político, pois altera sensivelmente o equilíbrio de forças que constitui as teias de poder. Hoje, podemos dizer que as grandes questões políticas devem ser resolvidas no campo do fluxo de informações (GALLO, 2008, p. 17).

Porventura pensássemos que esse currículo fosse baseado na cultura e nas diversidades, poderíamos perceber a cultura em um sentido, como algo que aproxima alunos e professores, e, ao mesmo tempo, como um meio e, também como um conjunto de recursos distintos, para diferentes grupos dentro da sociedade atual se fazerem presentes nas escolas, ampliando repertórios de práticas, de modos de estar no mundo e de compreendê-lo. Podemos estar sempre dispostos a construir relações sociais com outros seres humanos, e aprender com o outro.

Entendemos que cidadania e direitos humanos se complementam, andam sempre juntos. E, no atual momento, é importante lembrar que, como o próprio conceito de cidadania, os direitos humanos têm evoluído ao longo da história, sempre se ampliando em prol da defesa da qualidade de vida dos sujeitos sociais. Com relação aos direitos que dizem respeito ao cidadão, não podemos retroceder. Devemos sempre refletir de forma a almejar “*uma democracia*” que possa ver os sujeitos como iguais e na qual seus direitos sejam resguardados. Para isso, é fundamental que se desenvolvam políticas

públicas. Não é somente uma questão de políticas econômicas, mas também, de políticas de saúde, educação, desenvolvimento social, entre outras. Vimos, sem dúvida, no ano de 2016 – quando a presidenta do Brasil foi destituída de seu cargo – um ato de fortalecimento no “*Brasil do liberalismo*”, que fica cada dia mais agressivo: não havia motivos na constituição Brasileira para a presidenta Dilma Rousseff deixar o seu cargo, porém, a democracia é uma criança que recebe ordens; ou melhor, a democracia no Brasil ainda está em desenvolvimento e quando algo não é maduro o suficiente acaba sofrendo com ações externas e reações diversas.

Assim, pois, eu estou convencido de que o refrão “Em terra de cego o caolho é rei” é uma metáfora totalmente equivocada. Por isso, no país dos cegos, o caolho iria parar diretamente num hospital psiquiátrico, porque vê as coisas de modo diferente dos demais (FORSTER, 1996, p. 65).

Observando o desenvolvimento da prática educacional no nosso ambiente de trabalho, percebemos múltiplas adversidades. Os alunos que frequentam, na maioria das vezes, são de baixa renda, alguns vivem em área que falta saneamento básico e moram em condições precárias, as instalações são, frequentemente, impróprias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Dito isso, devemos situar esses problemas no cenário atual da política nacional: alguns projetos não estão recebendo verbas do governo federal, outros sobrevivem. Um dos projetos que abraçava o esporte era o Mais Educação².

No entanto, é um projeto que mascara as origens dos problemas e as desigualdades sociais que o tornam necessário. Isso parece indicar um profundo desinteresse político-social, que afeta, na maioria das vezes, pessoas de renda baixa, aumentando a desigualdade social. Sabemos que a qualidade de horas de aula não é medida pela quantidade e que a questão do número de horas do projeto não é a central, mas sim o suporte oferecido, já que, quando

²Na data de publicação dessa pesquisa esse projeto encontra-se suspenso, porém tinha como objetivo a realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa, Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar (BRASIL, 2020).

se trata de um local carente de políticas públicas, um projeto como esse pode fazer uma grande diferença.

O que assusta é o interesse do governo parecer ser preferencialmente focado em menores gastos, o que, muitas vezes, faz com que se busquem resultados mais apropriados sob o ponto de vista financeiro, mas que, na prática, não contribuem para o avanço da educação. Esse relativo desapego ou negligência das políticas públicas educacionais deve-se, com frequência, à baixa importância que os governantes dão à Educação do nosso país, apesar de não podermos ignorar que já tivemos tempos piores, com poucas oportunidades de vagas e processos mais excludentes na escola pública³.

Não esquecendo que os países chamados de “*poderosos*” utilizam poder financeiro para colocar outros países em uma relação de submissão, é importante defender que ações voltadas ao projeto educativo nacional busquem se desenvolver com relativa autonomia em relação a esse poder e seria de se esperar que esses países não interfiram nos currículos escolares da minha nação. Segundo Sheth,

Em outro nível, a política da globalização, ao utilizar o poder financeiro e militar dos países poderosos do mundo, começou a colocar as instituições de governo democrático e popular dos países periféricos numa relação subordinada em relação à estrutura de poder hegemônico global (SHETH, 2002, p. 102).

A luta por igualdade não surge de uma simples percepção de identidade, mas da consciência da própria diversidade, uma diversidade intrínseca em relação de gênero, raça, corpo, sexualidade, corporeidade, idade e bens que concorrem para estabelecer o status da pessoa na sociedade, rompendo com os preconceitos e padrões fixos de como se deve ser. “Há o desejo de desconstruir essa fixidez. Para isso, é preciso entender as dinâmicas dos sujeitos” (FACE; HERNECK; CARDOSO, 2018, p. 334).

A educação formal, por sua essência, multiplica as relações entre os sujeitos. Assim, a educação deve ajudar os jovens nesse sentimento de reconhecimento da diversidade e da cooperatividade para que possam se desenvolver criticamente construindo os seus próprios valores para a vida pública. “Os sujeitos são diferentes entre si, e as especificidades vão muito

³ Essa teoria é aprofundada no artigo “Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País” escrito pelas autoras; Elba Siqueira de Sá Barretto; Eleny Mitruilis.(2001)

além de ser (ou de se tornarem determinados tipos de) mulher ou homem, de pertencer a esse ou àquele grupo social” (FACE; HERNECK; CARDOSO, 2018, p. 334). Assim, prestando um papel fundamental, muitas vezes construindo uma sociedade que une a diversidade de diferentes culturas na perspectiva da interculturalidade, e com o interesse de formar sujeitos autônomos e integrados que possam se sentir à vontade e atuar em diversas ramificações na sociedade.

Essa possibilidade enriquece essa sociedade cidadã, gerando maior capacidade de agrupamentos em associações, comunidades e círculos de cidadãos que se ajudem mutuamente. Criando um senso de responsabilidade pessoal com o coletivo, fortalecendo a autoestima de todos, acima de tudo, esse investimento em Educação intercultural e para a vida democrática permite o crescimento da empatia e de novas subjetivações. “Suas subjetividades são (re-)construídas ao longo de suas vidas, dando lugar à pluralidade de modos de ser/estar e de agir no mundo” (FACE; HERNECK; CARDOSO, 2018, p. 344). Creio que esse pensamento é cada vez mais necessário para uma geração imersa em um mundo que vive uma democracia esmorecida.

Digo isso por não considerar que já alcançamos uma sociedade totalmente democrática, talvez estejamos longe de alcançá-la. Todos os dias nós experimentamos a falta de solidariedade, o preconceito, a intolerância e até mesmo a xenofobia por parte de líderes políticos nacionais. Nós todos vemos que algo não funciona em nossa sociedade. Precisamos, mais do que nunca, de uma educação que não normalize⁴. Para isso, as relações de saber e de poder têm que estar claras, usando aqui as palavras do professor Gallo;

O saber e o poder possuem um elo muito íntimo de ligação: conhecer é dominar. E conhecemos o velho preceito da política: *dividir para governar*. O processo histórico de construção das ciências modernas agiu através da divisão do mundo em fragmentos cada vez menores, de forma a poder conhecê-lo e dominá-lo. No desejo humano de conhecer o mundo está embutido seu desejo secreto de dominar o mundo (GALLO, 2008, p. 17).

A democracia, pelo contrário, baseia-se na igualdade entre todos, em que a liberdade do sujeito deve ser garantida pelo Estado. Igualdade, no

⁴ Normalizar nesse texto, tem o sentido de criar padrões, modelos e classificações.

entanto, é um conceito abstrato e, portanto, sua materialização depende de ações concretas, mais do que de discursos, o que é difícil de operacionalizar, já que as condições de cada sujeito ao longo da vida são diversas e todos percebem a desigualdade a partir da perspectiva da não aceitação das diversidades.

A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discurso, mas sim por um processo microsocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano (GALLO, 2008, p. 17).

As diferenças entre indivíduos e grupos sociais em relação aos valores, princípios e modos de fazer são uma realidade natural, desejável e legítima. “Mas a disciplinarização dos currículos escolares não reflete apenas a compartimentalização dos saberes científicos. Nela está embutida também a questão do poder” (GALLO, 2008, p. 17). Entendemos que a uniformidade é impossível, como também é impraticável validar quais devem ser os discursos, as práticas, os conteúdos, as formas de fazer, as relações sociais e as metas que merecem ser criadas e compartilhadas nas escolas, entre professores e outros agentes que formam uma comunidade única que se desenvolve a cada minuto. Assim, a pluralidade deve ser mais do que considerada, reconhecida como válida e incontornável.

Considerando, ainda, que os cidadãos tenham que cumprir também certos deveres com a sociedade a que pertencem para que os recursos dedicados à atenção de seus membros estendam-se ao maior número, talvez seja necessário conhecer e reconhecer a necessidade do próximo. Pensando com Oliveira: “O conhecimento-emancipação seria aquele que, procurando superar a ignorância representada pelo colonialismo, busca a solidariedade” (OLIVEIRA, 2013, p. 11). Portanto, precisamos pressupor que os diferentes sujeitos sociais, numa mesma sociedade, são de igual valor, sendo que este não é mensurável e desempenha um papel muito importante na construção de diferentes modos de composição social. Essas formas estão intimamente ligadas à cultura, importante fator de interação social. Não podemos mais tolerar abusos que podem gerar submissão, fome e guerras.

A visibilidade possível de práticas sociais diferentes das dominantes bem como o investimento no reconhecimento e no potencial de multiplicação que elas comportam Boaventura a desenvolver as ideias de sociologia das ausências e sociologia das não-existências produzidas pela modernidade em virtude de suas lógicas monolíticas, tornando-as crescentemente visíveis através de determinados procedimentos (OLIVEIRA, 2013, p. 13).

Enquanto isso, muitos sujeitos individuais e sociais da humanidade, enormes massas, são condenados pela intolerância, fome e morte. Vivemos em um mundo desigual, onde poder e riqueza se acumulam ao mesmo tempo em que pobreza e exclusão crescem.

Democracia como um ideal reconhecido por todos, um direito da humanidade, pensamos que a verdadeira democracia deve surgir do reconhecimento de cada cultura. É necessário partir do que foi vivido, não só dos contextos socioeconômicos, como do desenvolvimento local, aquilo que fica entorno do sujeito. Dessa forma, os indivíduos esperam da sociedade a atenção e a ajuda de que precisam para exercer esses direitos, ao mesmo tempo em que a sociedade é moralmente obrigada a procurar os canais e os recursos necessários para que os cidadãos possam exercer esses direitos. E “é importante lembrar de que há muitas formas de conhecimentos negligenciado pela modernidade cientificista e da necessidade de revalorizá-las” (OLIVEIRA, 2013, p.11).

Por outro lado, estamos cientes de que a democracia não é apenas um sistema político em que as pessoas elegem seus representantes. É uma em uma prática diária, que interfere em seus direitos e através deles influencia as decisões que afetam suas vidas pessoais e as da sociedade como um todo.

1.2 A QUESTÃO DA CULTURA

Embora o conhecimento científico pareça se retroalimentar, nenhuma ciência pode ser percebida como verdade absoluta. É importante salientar que, a cada segundo, as ciências descobrem novidades e criam novos conhecimentos. Os padrões hegemônicos, seus métodos adotados, criados e validados pelas próprias ciências não formam um todo homogêneo, embora possamos afirmar que a mesma ciência que investiga é a que cria métodos para sua investigação. Assim sendo, quando almejamos pensar em aspectos da vida pouco valorizados ou mesmo ausentes da produção científica – como é

o caso dos estudos do cotidiano – precisamos buscar métodos e abordagens fora dos padrões hegemônicos. Precisamos, ainda, justificar algumas escolhas, como o faz Ferraço (2007), ao esclarecer o significado da escolha pelas singularidades contextualizando-o.

Isso posto, o fato de situarmos nosso estudo nessa dimensão das singularidades dos acontecimentos e dos sujeitos cotidianos não significa um reducionismo da complexidade requerida pelas questões afins aos currículos praticados ou realizados, ou à formação continuada (FERRAÇO, 2007, p. 82).

Assim, se pensarmos na complexidade da sociedade e na influência nos/dos sistemas educacionais, perceberemos que essa influência não é a mesma em cada cenário social. Ela é completamente diferente em bairros distintos, em escolas distintas, se apresentando de modo específico em cada comunidade. Um exemplo disso são bairros e mesmo municípios pequenos no interior do Brasil nos quais o comércio se resume a uma padaria e a escola é a única instituição de referência da comunidade. Ela é a única presença do Estado, o único órgão público da localidade, com um alcance totalmente diferente de uma escola localizada na região metropolitana. Muito além de pensar todos os problemas que essas escolas apresentam, e pensar nas soluções que os integrantes dessas comunidades dão para seus problemas cotidianos, seus projetos, seus valores e sua cultura, pensamos que existe uma riqueza nessas soluções, algo único, impossível de ser mensurado, algo que precisa ser estudado.

Há muito tempo tentamos explicar a realidade social por meio de pesquisas e metodologias que possuem o papel de tentar retratar a vida social de formas distintas. Nas pesquisas no campo das ciências humanas e sociais os estudos da cultura, definida por Johnson (1997) como o conjunto acumulado de símbolos, ideias, produtos e matérias associados a um sistema social, seja ele uma sociedade inteira ou uma família, são relevantes e bastante reputados.

Alguns textos de autores como Bauman (2012) e Sacristán (2007), por exemplo, que debatem a sociedade e a cultura, também abordam fatores sociais que interferem nos processos de criação de conhecimentos pelos sujeitos em interação, considerando que eles se apropriam de modos próprios daquilo que vivenciam. Nesse sentido, e com Bauman (2012), podemos

conceber a cultura tanto como influência para favorecer a ampliação da desordem quanto para ser um instrumento da ordem. Dentro disso, “os estudos nos/dos/com os cotidianos tentam interrogar os sujeitos, buscando compreender como eles desenvolvem suas práticas, como inventam e como produzem novas subjetividades a partir de suas experiências diárias”, considerando sempre o universo cultural no qual se inscrevem (FACE; HERNECK; CARDOSO, 2018, p. 335). Ou seja, a cultura é fortemente ligada às experiências e práticas dos sujeitos. As diferentes características dos sujeitos em sua relação com os demais em uma sociedade são um fenômeno socialmente construído e tem a ver como o modo como uma cultura se entende, é interpretada e é aprendida pelos indivíduos quando participam de interações sociais, de discursos e práticas das comunidades a que pertencem, e que são influenciadas, portanto, pelo meio social. Segundo Garcia:

Somos, contudo, guiados pelos modos de ver e conceber as práticas que reduzem olhos, ouvidos e paladar aos invólucros do que se apresenta. No rastro do cientificismo moderno seguido pelas ciências sociais, resignamo-nos e naturalizamos a prática de conhecer satisfazendo-nos e crendo em rótulos, embalagens que se criam por nós ou por outros para, pretensamente, explicar o viver humano ordinário (GARCIA, 2007, p. 131).

Assim sendo, os membros de uma cultura internalizam certos sistemas de crença e pensamento (discursos), bem como formas de fazer, recursos simbólicos, operativos e materiais com os quais eles agem e interagem. Valorizando o papel e a importância dos sujeitos que têm que interpretar e reconstruir ativamente o conhecimento, precisamos conferir uma influência decisiva nesses processos, dos contextos, conteúdo e dinâmica de interação social que eles compõem e por meio das quais usam o que é aprendido.

Os seres humanos nascem dentro das comunidades cuja cultura, modos de vida e comportamento representam contextos, conteúdos e dinâmicas de socialização de aprendizagem já estabelecidos: “O mundo globalizado é um mundo em rede, no qual as partes são interdependentes, constituindo um emaranhado de trocas, empréstimos e acordos de cooperação” (SACRISTÁN, 2007, p. 22). Assim sendo, as características, os processos e as condições de aprendizagem da cultura local e escolar, localizados em um espaço específico,

com os quais convivem os sujeitos, incluem uma parcela de conhecimentos partilhados socialmente, por grupos sociais.

Os indivíduos que compõem uma comunidade a sustentam e “conservam”, enquanto contribuem para a sua evolução e mudança ao longo do tempo. Tais condições estendem os domínios, espaços, tempos e expressões, e oferecem em nosso tempo uma grande variedade de discursos. Assim, “essas verdades são múltiplas porque subjetivas e tornam-se objetivas (objetivadas) à medida que compartilhadas/produzidas pelo imaginário mais amplo” (FERRAÇO, 2008, p. 102). É compreensível, então, que a noção de comunidade de aprendizagem represente um universo conceitual em que significados diferentes coabitam. Não só pela diversidade de seus espaços, formas, dinâmicas, interesses e propósitos, mas também pelos discursos teóricos e pelos propósitos que os definem e sustentam. Isso significa que essas comunidades são múltiplas, elásticas e móveis, diversificadas em conteúdo, interesses, relações e práticas.

E para o currículo também existem pontos de vista e práticas sociais diferentes e perspectivas educacionais distintas. Na perspectiva de reconhecimento da diversidade cultural como legítima e da necessidade de combater as hierarquias entre as culturas na perspectiva da emancipação social, novas perspectivas de educação escolar vêm se desenvolvendo. Hoje, pensamos nas heterogeneias na sala de aula, ou seja, salas com alunos de variadas realidades econômicas, culturais e sociais. Disso, emergem questionamentos: Como lidar com a diversidade na educação? Como valorizar a diversidade e superar as discriminações dentro da sala de aula? Entre outras questões que permeiam o assunto. Uma das coisas importantes é criar atividades visando à participação dos alunos, da família e das comunidades em que os alunos estão inseridos. Assim sendo, vamos sustentar que não adianta tratar a diversidade apenas dentro da escola. Acreditamos que, para a aprendizagem dos alunos, a convivência com a diversidade é fundamental.

Atualmente, estamos mais envolvidos em lidar com essa diversidade, socioeconômica, de gênero, étnico-racial, de sexualidade, religião e muitas outras. Nas discussões da área da educação, a temática do multiculturalismo, tanto como conceito quanto como projeto, tem estado cada vez mais presente “o que implica o estudo das práticas cotidianas buscando suas especificidades,

tecidas e construídas histórica, cultural e socialmente pelos sujeitos reais que tecem as realidades concretas” (GARCIA, 2007, p. 134). Em busca de ampliar o respeito e a diversidade na sociedade atual e de fazer com que isso se reflita no ambiente escolar, onde nenhum aluno é igual ao outro, um dos maiores desafios da escola talvez seja entender a diversidade como componente essencial do desenvolvimento do nosso país. Para isso, a educação deve ser vista também como um meio de socialização entre todos os envolvidos nos processos educativos.

1.3 OS ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

O referencial teórico desta dissertação se baseia nos estudos do cotidiano, e neles, a noção de currículos *praticadospensados* (OLIVEIRA, 2016) nos cotidianos, considerando que os docentes reorganizam a estrutura do currículo de acordo com a realidade do dia a dia, segundo as interações entre professor e aluno, algumas vezes convertendo-a em uma relação horizontal, benéfica a um processo de ensino-aprendizagem em que haja reflexão coletiva e práticas de cidadania. Nessa perspectiva, os cotidianos são um fenômeno dinâmico, complexo, multifacetado, que se constroem e se modificam o tempo todo. Sendo assim, o estudo propõe trabalhar com autores nacionais e internacionais que, notadamente, dão embasamento a esta reflexão, como por exemplo: Azevedo (2008), Certeau (1994), Ferraço (2008), Alves (2008), Manhães (2008), Pais (2003), Rockwell, (2005), Taveira (2008) e Oliveira (2005; 2008; 2013).

Assim, vamos desenvolver uma reflexão que estude e compreenda o saber docente e os processos de ensinar-aprender, considerando que estes incluem, também, outros conhecimentos além dos formais, saberes que às vezes subvertem ou distorcem as funções formais da educação, mas que também podem enriquecer a aprendizagem (ROCKWELL, 2005).

As redes de todo o processo humano de aprendizagem e formação, que se entrelaçam na constituição dos cotidianos podem contribuir para o desenvolvimento social e cultural, na medida em que os enredamentos sempre influenciam os modos de estar no mundo, os valores e as práticas sociais dos sujeitos. Esse é outro motivo para a diversificação dos conteúdos, de acordo com as situações e os objetivos do ensino. Para compreender essas situações

e nelas intervir, precisamos exercer um contínuo diagnóstico das situações de ensino e de aprendizagem que possa ser útil para todos do envolvidos no processo pedagógico viabilizando o desenvolvimento, no seu dia a dia, de práticas educacionais favoráveis à construção da cidadania e de desenvolvimento cultural dos educandos. Segundo Oliveira (2005), nesse processo de formação, estudantes aprendem formas de estar no mundo combinando sua inserção no meio sociocultural de origem, os processos de formação e diálogo com outros conhecimentos desenvolvendo suas habilidades e formas expressivas para o convívio no meio que o cerca.

Não podemos esquecer que é importante conhecer as especificidades das experiências cotidianas da unidade escolar para melhor compreendermos os processos de ensino-aprendizagem que nelas se desenvolvem. Assim, cada escola se apresenta com uma identidade totalmente diferente de outras e, portanto, com currículos *pensados/praticados* também diferentes. Tendo seus cotidianos construídos em um enredamento que não permite tecer uma compreensão do todo por meio de análises de seus fragmentos, já que relações entre partes constituem, para além das partes em si, a totalidade. Segundo Azevedo (2008), e a partir de Morin (1996), podemos pensar que o todo está nas partes e as partes estão no todo, e que cada vez que observamos o real, ele se exhibe de uma forma diferente. O todo é mais do que a adição das partes, porque possui características próprias e diferentes de cada uma de suas partes constitutivas.

Nessa perspectiva, à escola cabe o papel de ensinar através das atitudes dos professores para com seus alunos, uma relação baseada, na compreensão, no respeito mútuo que contribui para a formação do caráter e da personalidade dos alunos. No entanto, todos esses esforços só são válidos se trabalhados com o apoio e presença da comunidade escolar no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, trabalhando em parceria com a escola, de acordo com as dificuldades e as necessidades locais e específicas. Todas essas ações formam redes que tecem o cotidiano e nele se tecem. Segundo Azevedo (2008), a rede como símbolo, com suas linhas, seus nós e seus espaços esgarçados, nos permite historicizar a nós mesmos, a nossos pensamentos e a nossas ações, se percebemos que nada aparece do

nada, que tudo de alguma forma está unido a tudo, incluindo os inesperados, as eventualidades, as distrações e as fraquezas.

A compreensão desses cotidianos, para Manhães (2008), deve possibilitar o acesso, a partir deles, à compreensão social num sentido mais amplo, bem como incluir como centrais os aspectos da sociedade que são fundantes dos diferentes cotidianos e de suas possibilidades. Por isso, as instituições de ensino têm o comprometimento de levar aos alunos conhecimentos necessários para o desenvolvimento social, respeitando os valores da comunidade onde se encontram. No entanto, simultaneamente, a própria sociedade em seus espaços não escolares traz conhecimentos e diferentes culturas. Nas salas de aula, a troca de conhecimentos entre professor e aluno ocorre e nela se manifestam os valores sociais de ambos. Assim, interferem diretamente no trabalho com os conteúdos que são reorganizados de acordo com a cultura da região, as especificidades da escola e as necessidades dos alunos.

Esses valores sociais não são objetos, não podem ser entendidos como se entendem as coisas concretas, palpáveis e visíveis, a forma de percebê-los não está ao alcance dos nossos olhos. Todavia, eles são experienciados pelo sujeito, que vive numa sociedade na qual determinados valores culturais e interculturais se fazem presentes e se constituem como elementos da sua integração na sociedade. Candau (2008) define interculturalidade dentro do cotidiano escolar como um espaço de igualdade e diferenças que, do ponto de vista intercultural, exige buscar uma educação para o reconhecimento do outro; ou seja, para o diálogo entre os mais diferentes grupos sociais e culturais, orienta à construção de uma sociedade democrática que articule as políticas de igualdade, identidade e buscando alteridade.

Algumas vezes, as diferenças culturais são vistas na escola como um problema a se resolver, assim como os alunos oriundos de comunidade em situações de risco e suas sociabilidades e suas marcas indentitárias são diferenças olhadas, muitas vezes, também como problemas. Porém, ganhamos e dialogamos melhor quando olhamos as diferenças como pontos positivos, já que o mundo seria muito pobre se fôssemos todos iguais.

Sendo assim, o encontro das vivências dos valores culturais só será verdadeiramente possível mediante uma investigação que se debruce e

considere essa dinâmica cotidiana, que se constitui também como processo contínuo de diagnóstico da situação vivenciada por todos os envolvidos nos cotidianos escolares, com a participação desses sujeitos que não devem ser objetificados. Podemos dizer, então, que são essas algumas das preocupações que fazem aparecer, no cenário da pesquisa em educação, os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizando o currículo, as interações sociais, a organização pedagógica, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações em sala de aula, a disciplina e a avaliação a partir de uma perspectiva nova. O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar à análise de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto.

Os valores educacionais desenvolvidos pelos sujeitos – desde o convívio com a família até aqueles dos diferentes ambientes onde circulam – criam possibilidades apropriadas para o desenvolvimento de compreensão de diversos dos fatores que constituem a prática pedagógica e que permeiam o ambiente e constroem o entorno social de uma região. Em um conjunto conectado, em rede, o professor se depara com perspectivas únicas.

2 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Por meio de entrevistas semiestruturadas, a parte empírica desta pesquisa será desenvolvida com base no trabalho de José Machado Pais (2003) expresso no livro “Vida cotidiana: enigmas e revelações”.

A primeira noção importante para a nossa pesquisa é a de “flâneur”⁵ (PAIS, 2003, p. 51). Trata-se de uma ideia que prevê um olhar sobre o mundo menos de alguém que procura e mais de alguém que “passeia” e que dialoga com o local ou a situação/ação, considerando a possibilidade de fazer descobertas a partir daquilo que observa nas práticas produzidas nos cotidianos, sem necessariamente uma meta específica de encontrar o que lhe agrada. O “flâneur” circula na cotidianidade não presumindo um plano estruturado e organizado do caminho a percorrer, mas sim um esforço “daquele que se passeia por entre a multidão, misturando-se nela, vagueando ao acaso sem destino aparente, no fluxo e refluxo das massas de gente e acontecimentos” (PAIS, 2003, p. 51). Essa viagem passa pelos processos sociais e culturais, pelos conhecimentos com os quais os sujeitos interagem, que usam e dos quais eles se apropriam. São, dessa forma, uma realidade sociocultural.

Muito daquilo que acontece nos cotidianos das escolas tem essa marca, e só pode ser percebido como criação quando nos abrimos a pensar para além das normas curriculares. Vemos isso quando um aluno desconhece um jogo esportivo específico e outro aluno vem ao seu encontro solidarizando-se e pronto para ajudar, muitas vezes em um diálogo comum, mas que constrói algo novo, algo que não fazia parte do planejado para a aula, estabelecendo-se outro caminho, que merece ser explorado. “A arte do *viajante flâneur*” reside precisamente na combinação da descoberta com o gosto pela aventura – ao contrário do turista, preso aos roteiros turísticos e à necessidade de visitar o que “imperativamente” deve ser visitado” (PAIS, 2003, p. 53). Ou seja, em vez de procurar uniformidades excêntricas, a ideia é validar os discursos e as práticas que contribuem para tornar a escola e os processos de ensino-

⁵ Flâneur, nesse contexto, tem o sentido de observador do comum, do corriqueiro, dos acontecimentos inesperados que não fazem parte de uma busca específica e que ocorrem no dia a dia. Também faz referência à literatura francesa do século XIX.

aprendizagem aquilo que são, para além das normas curriculares e institucionais.

A segunda noção que nos interessa no trabalho de Pais (2003) é a de “enigmas”

Um verdadeiro desafio que se coloca à sociologia e antropologia contemporâneas é o de mostrar como o enigmático e a sua decifração dependem da criação de novos significados e como estes estão na origem da revelação (...) (PAIS, 2003, p. 56).

Podemos dizer que faz parte da compreensão da riqueza e da importância com a capacidade de ver em uma semiótica, uma relação com cada tipo de evento comunicativo que acontece na escola: as intervenções dos envolvidos, as discussões, os acontecimentos que fogem, o extraordinário; que são frequentes, ocorrendo a todo momento durante as aulas. “Os enigmas são representações mitificadas, dificilmente identificáveis, dadas as suas referências vagamente alusivas e pouco cimentadas numa “consciência comum”” (PAIS, 2003, p. 57). E esse modo de ler as ações do cotidiano chama atenção para além dos mecanismos sociais, uma vez que é onde entra a semiótica, que nada mais é do que a decodificação dos significados que fazem sentido no meio onde ocorrem e como os sujeitos do meio entendem esses significados. A partir dessa ideia, irão surgir as perguntas da entrevista semiestruturada (a partir das observações) após a decodificação dos significados do meio.

A terceira noção é “o claro e o escuro” (PAIS, 2003, p. 61). “A revelação dá visibilidade a imagens latentes. Iluminando o obscuro” (PAIS, 2003, p. 61). O fato de que os cotidianos são lidos de acordo com os olhos de quem observa, substancialmente distintos uns dos outros, impede um tipo de leitura padronizada. Portanto, o investimento desta pesquisa está na possibilidade diferente de visualizar o cotidiano, iluminando mais e mais cada fato narrado e obscurecendo, mesmo que pouco, as narrativas hegemônicas que negligenciam os movimentos neles criados.

Dessa forma, cabe dizer, ainda, que por essas características, esta pesquisa trabalhará com e produzirá narrativas. A narração é um método um vasto e comum para chegar à realidade de qualquer coisa. “Um caminho escuro que se vai clareando à medida que se vai fazendo, isto é, à medida que

o percorremos” (PAIS, 2003, p. 64). A observação participante é uma espécie de modo concebível para arvorar momentos mais reflexivos, ou mesmo momentos puramente abstratos, mas que necessitam ser escritos. Na impossibilidade de trabalhar a partir dela, vamos buscar, portanto, nas narrativas dos docentes em nossas entrevistas, as aprendizagens sobre esses elementos obscurecidos pelas narrativas do óbvio, para trazer à luz as invenções cotidianas. Sendo assim, essa pesquisa será narrada com base naquilo que de mais interessante emergir das entrevistas. Situações que acreditamos que vale a pena escrever sobre e que nos mostrem diferenças dos indivíduos e turmas em relação aos valores, princípios e modos de fazer e atos corriqueiros que são legítimos e que são impossíveis de enquadrar⁶.

A última noção de Pais em que essa pesquisa vai se basear é a de “ultrapassar o horizonte do presente” (PAIS, 2003, p. 83), buscando o entendimento histórico-social e cultural de quem são os sujeitos que praticam uma determinada ação nos/dos cotidianos estudados. O “tempo e espaço organizam-se também em torno do presente. Embora a existência seja sempre um projecto que ultrapassa o horizonte do presente, a sua dimensão temporal tem de ser vivida no dia a dia” (PAIS, 2003, p. 83). Os seres humanos nascem dentro da sociedade que apresenta aprendizagens já estabelecidas, cuja cultura, modos de vida e comportamento se inscrevem em contextos, conteúdos e dinâmicas de socialização de pessoas. A interação social e cultural com os outros permite-lhes aprender e desenvolver habilidades, tornando-os participantes do meio em que estão inseridos, suas crenças e formas de pensar, maneiras de fazer as coisas e se comportar consigo e com os outros. Assim, “como adiante se verá, é difícil isolar a vida quotidiana da realidade social de que faz parte” (PAIS, 2003, p. 68).

Os indivíduos que compõem uma comunidade a sustentam e conservam, enquanto contribuem para a sua evolução e mudança ao longo do tempo. Representando um tipo de entrelaçamento social e cultural, as comunidades são múltiplas, elásticas e móveis, estáveis e mutáveis,

⁶ Enquadrar, nesse contexto, tem o sentido de manipular a imagem observada à revelia, fechando as margens da imagem observada, desprezando o entorno cultural e social da mesma.

diversificadas em conteúdo e interesses em relações, práticas e resultados. Na verdade, as pessoas geralmente pertencem simultaneamente e sucessivamente ao longo da vida a muitas comunidades (o núcleo familiar, a turma de amigos, um clube, de um grupo religioso etc.). Levar todo esse contexto em consideração é, para Pais (2003), ultrapassar o horizonte do presente. É compreensível que os cotidianos representem um universo conceitual com significados diferentes.

Existem práticas pedagógicas que, centradas em certas ideologias e sistemas de valores, podem ser julgadas como positivas, enquanto outras podem merecer avaliações negativas, rotuladas por seus efeitos indesejáveis para um grupo de pessoas. Talvez não seja exatamente ter um lado positivo e outro negativo, talvez pela diversidade de seus espaços, formas, dinâmicas, interesses e propósitos, em algumas vezes as práticas pedagógicas operam em sentido oposto aos discursos teóricos que supostamente as sustentam, e em outros, se caracterizam pela tentativa de sustentar esses mesmos discursos. Por essa razão, essas práticas são ambíguas.

Olhando a realidade atual, esse assunto é fundamental para o Brasil em que estamos vivendo; um Brasil que está marcado por extrema desigualdade de renda e direitos entre grupos sociais, entre sujeitos sociais de diferentes características, e, ao mesmo tempo, com enorme diversidade cultural. A reflexão sobre essa questão da diversidade, das desigualdades e das diferenças é sempre uma questão que exige aprofundamento contínuo, já que uma nação que tem a pretensão de crescer não pode permitir que as desigualdades entre sujeitos e grupos sociais se ampliem. Portanto, o projeto educacional precisa considerar essa diversidade e dialogar com ela, visando a minimizar as desigualdades.

Sendo assim, entendemos ser necessário estabelecer uma relação entre propostas curriculares, a complexidade do cotidiano e os currículos *pensados/praticados* nas aulas de Educação Física no ensino fundamental, visando a refletir sobre as heterogeneidades e especificidades dos cotidianos, buscando neles diferentes lógicas e modos de acontecer, sem julgá-los e classificá-los, mas voltando-nos para a compreensão e potencialização de iniciativas emancipatórias, ou seja, voltadas a aprendizagens que contribuam para a redução das desigualdades.

Informando sobre os limites e as possibilidades de construção de um projeto curricular pautado em uma pedagogia dialógica (FREIRE, 1987) e emancipatória, esse trabalho conta com os autores do Coletivo de Autores (1992), Daolio (2004), Darido (2005), Freire (2017), Kunz (1998; 2001) Castellani Filho (2003), cujas propostas informam o campo da Educação Física, ao mesmo tempo em que se situa no campo de estudos do cotidiano.

3 ALTERNATIVAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Uma das abordagens construídas para o ensino da Educação Física foi a cultural que tem como base de conhecimento a cultura corporal. Seu principal representante é o professor Jocimar Daolio, que assume uma visão antropológica da Educação Física. Segundo Daolio (1995), os cursos de graduação em Educação Física apenas há poucos anos vêm abrangendo disciplinas voltadas para as ciências humanas, e isso aparentemente está sendo útil para o crescente debate cultural da área. Essa proposta para a Educação Física busca envolver os estudantes nas manifestações culturais de atividade física, como esportes, jogos tradicionais, atividades expressivas ou dança. Dessa forma, se entende que a Educação Física contribuirá de maneira direta para os alunos apreciarem, entenderem e valorizarem tais demonstrações.

Segundo Daolio (1995), o nome Educação Física afirma a disciplina como sendo da área cultural, já que educação remete à intervenção social e, no caso da Educação Física, essa intervenção social é sobre o físico que é um dos componentes essenciais da humanidade. O currículo da Educação Física, quando se trata de educação básica, considera que todos os grupos sociais produzem brincadeiras, esportes, danças e ginásticas, conjunto que é chamado de práticas corporais. Um currículo cultural tem como objetivo proporcionar aos alunos que frequentam a escola, melhores condições para analisarem a ocorrência social dessas práticas corporais e poderem construir a mesma prática de forma crítica, seja na escola ou fora dela. Isso significa que todos os grupos sociais produzem práticas corporais, e essas práticas constituem uma parcela da cultura desses vários grupos sociais, tendo, portanto, conexão direta com suas identidades culturais (desses grupos). Induzir essa discussão para dentro da escola tem o objetivo de levar os alunos a lerem essas práticas corporais, entendendo como elas se organizam, o que elas significam, atribuindo significados às formas como elas ocorrem e, principalmente, reconhecendo os significados que são atribuídos pelos grupos que desenvolvem essas práticas corporais. Assim, essa proposta busca ajudar a

formar pessoas que reconhecem as diferenças e sejam capazes de dialogar com os vários grupos sociais que existem e devem ser respeitados.

Quando falamos de abordagem cultural é preciso ter em mente um determinado “desenho social” que priorize a busca de menos desigualdades, uma sociedade mais justa, tendo sua característica multicultural reconhecida e valorizada, levando sempre em conta que quando se fala de cultura não existe certo e errado: o que existe é a diferença. Aceitam-se essas diferenças que integram a diversidade cultural e buscam criar uma ruptura multicultural que considere o diferente como uma outra visão cultural.

Por outro lado, temos a abordagem desenvolvimentista – uma das abordagens mais pesquisadas da Educação Física. Ela foi criada pelo professor Tani que tinha concretizado seu doutorado na Universidade de Hiroshima, no Japão. A origem conceitual da abordagem desenvolvimentista foi construída nessa pós-graduação, na qual ele participou de um grupo de estudos que havia proposto tal abordagem para a educação física japonesa (TANI, 1989).

Nessa perspectiva, a função da Educação Física é auxiliar o estudante a desenvolver uma identidade pessoal. Dessa forma, é um preceito de ensino mais sistemático que busca uma escola que tem o encargo de instituir um espaço que esteja em sintonia com as necessidades da criança determinadas a partir do processo de desenvolvimento pelo qual ela passa. Segundo Tani (1988), é uma proposta designada para indivíduos até catorze anos, que procura uma fundamentação para a Educação Física escolar nos procedimentos do movimento motor e desenvolvimento maturacional. Essa abordagem tem como fonte de sustentação os livros de Gallahue (2008, p. 17). “O aprendizado é um processo interno que produz alterações consistentes no comportamento individual em decorrência da interação da experiência, da educação e do treinamento com processos biológicos”. Segundo Gallahue (2008), o crescimento motor pode ser dividido em quatro fases, sendo: fase motora reflexiva, fase de movimentos rudimentares, fase de movimentos fundamentais, fase de movimentos especializados.

Essa abordagem tem a finalidade de promover a adaptação motora. Para Tani (1988), parte da hipótese básica do ciclo de vida do ser humano tendo como conceito o comportamento motor. Sendo assim, o mesmo

processo é visto como comum a todos, incumbindo o educando de transformar os padrões desenvolvimentistas em atividades que o alimentem, o que significa que os alunos precisam aprender a aprender. A abordagem construída por Tani (1988) pretende desenvolver as potencialidades de cada sujeito. Essa educação vai de encontro a uma educação humanista que transmite a ideia da singularidade de cada sujeito, já que a abordagem desenvolvimentista traz a ideia de regularidade e homogeneidade e tem como temática principal trabalhar com as habilidades, aprendizagem e desenvolvimento motor do aluno. Segundo Tani (1988), conforme os exercícios físicos são aperfeiçoados ficam mais dependentes do fator maturacional, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento do domínio está mais vinculado a experiências e diferenças dos sujeitos. Em um sentido similar, a capacidade do indivíduo de tomar suas próprias decisões no campo das habilidades motoras será outro componente da competência para o exercício da autonomia e da iniciativa pessoal.

Dessa forma, o Desenvolvimentismo se concentra especificamente nas ciências biológicas e esportivas, deixa de lado os fundamentos teóricos da Educação Física, envolvem os grupos de psicologia, de filosofia, de pedagogia, de sociologia que, discutem, esclarecem e justificam cada um dos processos de transformação que se manifesta no sujeito como parte de seu desenvolvimento ontogenético, a partir do estreito relacionamento existente entre movimentos, desenvolvimento cognitivo, psíquico e socioafetivo. Dentro desse contexto educacional, surgem diversas maneiras de abordar e investir no desenvolvimento integral do sujeito, a partir de uma Educação Física voltada para a cidadania, em que a pessoa e o movimento são relacionados e interferem em uma dialética permanente, o que favorece o desenvolvimento total e equilibrado do sujeito em seus aspectos motor, afetivo e cognitivo, para dar lugar ao indivíduo como unidade vital, indivisível e com suas dimensões biopsíquicas e psicossociais pensadas e vividas de modo integrado.

Defendemos aqui que a Educação Física escolar não é uma questão de aplicar conteúdo ou de obter performances esportivas, ou mesmo a aquisição de conhecimento formal necessário para uma habilidade específica do esporte. Digamos, por exemplo, que o trabalho educacional deve promover potencialidades motoras e corporais do aluno em crescimento e formação, para que sejam úteis tanto em seu processo de crescimento pessoal como nas

exigências da vida social. Esse trabalho precisa respeitar as limitações das especificidades biológicas e individuais. Partindo desse sentido, as situações pedagógicas e a escolha do conteúdo trabalhado seriam concebidas e desenvolvidas em consonância com a cultura da unidade escolar e as necessidades dos alunos, não de um manual específico. Dessa forma, “é a partir da existência de múltiplas e complexas relações (teóricas e práticas) diversas que se pode pensar esta noção e a sua relação com o espaço-tempo escolar e educacional mais amplo” (OLIVEIRA, 2008, p. 81).

Já a abordagem construtivista, na qual se destacou Emília Ferreiro, tem como principal autor na Educação Física o professor João Batista Freire. Essa abordagem parte da ideia de que a Educação Física deveria ir além da motricidade humana considerando mente e corpo como inseparáveis. Para Freire (1992, p. 13) “corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo”. O construtivismo na Educação Física é a adequação de elementos que serão ensinados através de um conteúdo específico, em que o professor vai incentivar que a criança se aproprie desses conteúdos por meio de um processo de construção de cada um. O aluno pode participar da elaboração de regras dos jogos que são executados nas aulas, como também de debates e escolhas de materiais através de questionamentos que entrelaçam os conteúdos com a sua própria realidade. O objetivo é tornar o sujeito construtor do conhecimento, de modo que este fique cada vez mais autônomo e acumule experiências com o tempo. Freire (1992) critica as aulas realizadas considerando apenas o aspecto motor, sugerindo aulas que englobem outros aspectos, como por exemplo, o comportamento social, por meio de um estudo apreciativo, observando as relações entre as crianças e nas verbalizações entre elas e com o professor.

O legado do construtivismo vem originalmente de John Dewey e Jean Piaget, quando ele cria uma ruptura no pensamento moderno sobre as aprendizagens, deixando de lado o volume enciclopédico da educação e colocando o aluno como centro do processo de aprendizagem. O sujeito passa a ser o foco principal das propostas voltadas à aprendizagem, que passam a ser percebidas como um procedimento que deve respeitar o tempo e o espaço necessários a cada indivíduo para efetivar seu desenvolvimento cognitivo. Assim, desenvolvem-se outras formas de raciocinar, e o crescimento e o

desenvolvimento ocorrem de forma não padronizada entre os alunos. Na Educação Física, o construtivismo tem a finalidade de construção do conhecimento; essa abordagem começa a ser estudada quando os professores se colocam como agentes de transformação do processo educacional, abandonando a ideia de reprodução do conhecimento.

Segundo Piaget (1982), o crescimento intelectual é uma complexidade crescente, em que a condição é a soma do procedimento de maturação de outro antecedente. Assim, o desenvolvimento se dá por uma sucessão, em uma progressão contínua de um estágio ao imediatamente posterior. Dessa forma, o aluno tem que apresentar um nível de desenvolvimento prévio de sua capacidade de conhecer para poder construir conhecimentos no estágio subsequente. Um exemplo na Educação Física é o desenvolvimento da orientação espacial, que evolui gradativamente. Os conhecimentos básicos são construídos também por meio da prática esportiva, que, de modo crescente, inclui movimentos mais elaborados, em aprendizados sucessivos, levando à construção do próprio corpo em um determinado espaço. Um processo contínuo que internaliza o conhecimento baseado na relação com o ambiente. O processo envolveria uma assimilação de uma informação de forma superficial. Assim faz uma criança quando começa a dar os primeiros passos. A partir da hora em que a ela começa a aprender a andar, ocorre uma contextualização, enquadrando esse conhecimento a uma realidade. Posteriormente, esse conhecimento é assimilado e passa a fazer parte do sujeito e é, assim, acomodado deixando a criança mais madura para poder modificar esse mesmo conhecimento em um de complexidade maior. No caso do ato de andar, com a acomodação, ela pode aprender a correr.

As temáticas principais da Educação Física nessa perspectiva trabalham em cima da cultura corporal, de jogos e atividades lúdicas. Mostram que a aprendizagem não é estática, pois vai se modificando e se atualizando conforme as experiências que o sujeito vai passando na vida. Isso significa que nada do que você aprende é definitivo, se os processos de desenvolvimento que permitem passar a utilizar novos elementos no dia a dia para resolver questões e problemas de acordo com suas necessidades, fazendo com que esse conhecimento se aperfeiçoe passando por um processo de maturação. Segundo Freire (2009), o jogo é realmente um procedimento privilegiado, e não

só um suporte da Educação Física, mas de todas as disciplinas. O ambiente lúdico, além de facilitar o ensino de diversos conteúdos, cria condições para que o aluno trabalhe com a criatividade, e a sociabilidade.

Assim, o construtivismo propõe um ensino sequencial, em que gradativamente se amplia a complexidade das tarefas do indivíduo, cada vez mais crescentes e encadeadas umas nas outras. Esse preceito piagetiano segue para a ontogênese (evolução dos sujeitos) os padrões e critérios da filogênese (evolução das espécies), tendo o sujeito como dependente do meio e o meio como dependente do sujeito criando um comportamento evolutivo relacional. Nessa abordagem, quanto mais complexa a relação do meio com o sujeito maiores as chances do seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget (1996), trata-se de uma conexão que configura uma composição, que pode permanecer durável ou não, mais ou menos transformadas por esta oportuna conexão, mas de forma contínua com o estado prévio, isto é, sem serem apagadas, mas facilmente acomodando-se à nova situação.

Esta competência requer o desenvolvimento de uma série de habilidades pessoais, como autonomia, autoestima, perseverança, responsabilidade e, também, aquelas habilidades necessárias para colaborar com os outros, como o respeito e a capacidade de diálogo. Uma Educação Física que apoiar a organização de atividades físicas coletivas pelos estudantes, ou que incentivar o aluno a gerenciar seu próprio aprendizado pode facilitar muito o desenvolvimento dessa capacidade. É, portanto, evidente que esta forma de ação facilita o desenvolvimento de possibilidades de progresso do próprio movimento, baseados no conhecimento de suas próprias possibilidades e definindo metas alcançáveis que lhes dão segurança para continuar aprendendo.

Em outra alternativa, temos a abordagem crítico-superadora, que está consubstanciada na obra intitulada “Metodologia do ensino de Educação Física”, organizada por um coletivo de autores, a saber: Valter Bracht, Lino Castellani, Celi Taffarel, Carmem Soares e Elizabeth Varjal, publicada em 1992 e já considerada um clássico na área. É baseada, fundamentalmente, na pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani e José Carlos Libâneo. A abordagem tem como objetivo construir aprendizagens em cima do conhecimento prévio do aluno sobre a realidade e, gradativamente, acrescentar

o conhecimento científico, sistematizado e estabelecido, de modo a desenvolver uma postura crítica sobre os conhecimentos anteriores para uma transformação social.

Para o coletivo de autores (1992), a disciplina de Educação Física escolar tem como componente de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, colaborando historicamente para os interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. Em confronto com isso, a abordagem crítico-superadora apresenta-se como uma reflexão pedagógica que desempenha um papel político-pedagógico que tem seus conceitos baseados na realidade, debatendo o conhecimento da Educação Física como na cultura corporal em contraposição ao movimento mecânico. Trata-se de compreender os conteúdos e ensinar através de questões sociais, históricas e políticas tendo como base teórica o marxismo, discutindo temas da cultura corporal (jogos, ginástica, lutas, dança e esporte). Essa proposta parte da premissa de que a sociedade é dividida em classes sociais e cada uma delas luta por seu interesse. Tendo em vista que esse conceito segue a linha de pensamento de Karl Marx, segundo o coletivo de autores (1992), a classe trabalhadora tem o interesse da sobrevivência, com melhores condições de salários, moradias e alimentação e possui um histórico de lutas para tomar a administração da sociedade. Enquanto a classe dominante, capitalista, atua no sentido da manutenção da estrutura social e das relações de poder que a favorecem. Em que pese o fato dessa pesquisa não ser inspirada no pensamento marxiano, reconhecemos a complexidade da sociedade e as suas múltiplas formas, porém, historicamente, essa obra tem uma importância sem igual no campo da Educação Física havendo influenciado diversos trabalhos acadêmicos.

A abordagem crítico-emancipatória, arquitetada pelo professor Elenor Kunz (1998), com base no trabalho do pensador alemão Jürgen Habermas, tem como fundamentos a filosofia, a sociologia e a política. Utiliza conteúdos de caráter teórico-prático de modo a permitir realizar suas práticas em consonância com a realidade social, mantendo a ideia de educar para a vida, para o esporte e para a sociedade. Nessa abordagem, as aulas não tratam os esportes como espetáculos, os conteúdos são sistematizados proporcionando uma compressão crítica das diferentes formas de sensações, interesse e

problema esportivo. Segundo Kunz (1998), a abordagem deve ser essencialmente acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de toda a ação educacional. Vinculando tudo isso ao contexto sócio-político do aluno, pois acredita-se que pode contribuir para emancipar o sujeito.

A abordagem crítico-emancipatória é definida em três etapas. A primeira delas é a encenação em que se exploram as possibilidades e propriedades dos recursos didáticos, buscando possibilitar ao aluno descobrir estratégias diferentes para concretizar as ações, admitindo que ele utilize suas vivências socioemocionais para a interpretação da atividade sugerida, adaptando-se às aulas. Também é chamado de transcendência de limites para experimentação, em que os alunos podem facilmente explorar e experimentar os materiais, de forma a se perceberem em novas possibilidades e capacidades. A segunda etapa é a problematização, que é feita abordando os diferentes resultados alcançados através da exploração e da experimentação. A terceira e última etapa é a ampliação, que faz um levantamento das atividades verificadas nas ações executadas e uma construção acerca de outras possibilidades para realizá-las. Com essas estratégias, pretende-se desenvolver um aluno crítico, que consiga entender os objetivos propostos, fazendo uma autoavaliação, utilizando os conhecimentos construídos durante a sua vida social, na produção de soluções mais eficientes na realização da tarefa sugerida. Segundo Kunz (2004), é fundamental o procedimento de emancipação dos alunos, as condições que não restringe o uso do raciocínio crítico para a sua atuação da sociedade, na cultura e no esporte que se desenvolve por meio do ensino.

As vantagens dessa abordagem é que ela utiliza o esporte como objeto de ensino, buscando sempre alcançar o desenvolvimento da autonomia e da competência social, atendendo ao que está previsto no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN);

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Também se faz uso de materiais alternativos como forma de adaptar as aulas. Como desvantagem, essa abordagem trabalha somente os esportes como conteúdo, privando os alunos de diversas outras aprendizagens importantes.

A realidade educacional do Brasil teve significativas mudanças e a emergência de assuntos – que não eram debatidos antes – hoje são fontes de pesquisas, e geram a criação de conceitos. A complexidade do processo educativo, sobretudo na educação escolar, deixa o campo mais rico em ideias, pesquisas, teorias e práticas. Sendo essa última não tão valorizada, mas muito rica, entendemos que é construída em sequências de ações que não podem ser controladas. No entanto, percebe-se, com frequência, que os estudos sobre currículos e as abordagens da Educação Física dedicam-se mais às disputas entre pontos de vista do que se apropriando de ideais que possam pôr em diálogo os diferentes e distintos pontos de vista. Diferentes abordagens têm uma comum preocupação com romper com a tendência tradicional de ensino. E como seria possível, envolver a abordagem crítico-emancipatória em outras abordagens, com a intenção de unir mais de uma proposta curricular. Quais modos poderíamos encontrar? Para Oliveira:

(...) podemos compreender os modos através dos quais as professoras teceram seus saberes pedagógicos, a indissociabilidade das práticas, dos valores e dos saberes anteriores e, sobretudo, a complexidade dos processos de aprendizagem que nos tornam o que somos e, portanto, a impossibilidade de as prescrições tornarem-se realidade cotidiana (OLIVEIRA, 2005, p. 99).

Então, quando nos referimos à Educação Física nos referimos a algo que é diferente em cada escola, em cada turma e em cada aula. Porém, muitas vezes, ela é referida inevitavelmente por conceito baseado em conteúdos pedagógicos nos quais nem sempre são levadas em consideração as necessidades específicas dos alunos. As ações desses processos educacionais podem ser desenvolvidas em perspectiva conteudista e contrária a um ensino crítico que pode se aproximar da realidade de seus alunos e seu contexto de vida, sem, no entanto, serem capazes de impedir o desenvolvimento desse mesmo espírito crítico. Segundo Oliveira (2005, p. 50), “a vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadias riquezas.”

Outra abordagem é a da psicomotricidade, baseada em uma ciência que tem como objeto estudar o homem através do seu corpo em movimento com relação ao meio; ou seja, de suas capacidades psicomotoras, formando, assim, conceitos e organizando esquemas corporais, trabalhando, de forma ampla, a coordenação motora global, a estrutura espacial, a lateralidade, a orientação temporal, o ritmo, a coordenação motora fina, a agilidade, o equilíbrio, o tônus muscular, a flexibilidade e a descontração muscular. Dessa forma, através do próprio corpo, o sujeito se conhece construindo habilidades e formas de expressão que vão desde o desenvolvimento cognitivo até o motor, promovendo a ampliação da consciência corporal. Como conceito básico, as habilidades psicomotoras são um recurso pedagógico devido ao domínio do movimento corporal, que tende a favorecer o relacionamento e a comunicação que vai se estabelecer com o mundo que cerca a pessoa. Para Mendonça (2004), as reações afetivas e as aprendizagens psicomotoras estão integradas. A psicomotricidade é ampla e pode colaborar de forma plena com os objetivos da educação.

As habilidades psicomotoras ocupam um lugar importante na educação infantil, uma vez que, especialmente na primeira infância, há uma grande interdependência entre os desenvolvimentos motor, afetivo e intelectual. Cabe ressaltar que o conceito de psicomotricidade ainda está evoluindo, em constante estudo. Para Le Boulch (1983), a educação psicomotora deve ser praticada do início da infância e permite prevenir inaptações difíceis de corrigir quando o corpo já está estruturado.

A educação psicomotora é uma atividade educacional na qual o movimento natural e vivido é o meio essencial para alcançar o desenvolvimento da personalidade da criança, e sua proposta está baseada no conceito de unidade indivisível do homem (corpo e mente desenvolvendo-se em interação permanente). Dentro desse contexto, a Educação Psicomotora difere substancialmente da Educação Física tradicional que perde a visão do próprio homem, caminhando para a instrumentação do corpo em busca de desempenho máximo. Ela se concentra no conjunto de experiências corporais vividas que levam à consciência de si, ajudando a criança a se relacionar com seu ambiente. Assim, a educação psicomotora busca promover à criança o desenvolvimento da sua personalidade tendo em mente que isso se relaciona

com o seu mundo através de seu corpo que, por sua vez, constitui um elemento indispensável para a organização de todas as suas aprendizagens. Portanto, a educação psicomotora deve começar a partir do momento de nascimento, propondo quantidade e qualidade de estímulos colocados ao alcance do bebê compatíveis com suas possibilidades, facilitando o seu desenvolvimento, sendo indispensável durante toda a infância, e útil em qualquer fase da vida. Para Le Boulch (1983), a reeducação psicomotora é uma concepção que admite técnicas adaptadas para prevenir diversos problemas na formação educacional.

Segundo Le Boulch (1983), é possível, através dos estilos corporais, durante ações educativas, e dos movimentos espontâneos da criança, beneficiar a formação da consciência corporal, que é fundamental do indivíduo. A criança brinca com todo o seu corpo e através de jogo ela explora, manipula, constrói e resolve situações integrando-se com o mundo que a rodeia. Dessa forma, a criança vai organizar seu esquema corporal, que é a base para estruturar sua personalidade. A educação psicomotora da criança vai até os 12 anos de idade, aproximadamente, etapa em que a maturação do sistema nervoso culmina e a estruturação do esquema é concluída no corpo. Então, a educação psicomotora representa uma maneira diferente de poder alcançar uma educação integral, com conteúdo, objetivos e metodologia próprios.

A psicomotricidade como corrente pedagógica se baseia cientificamente nos aspectos psicológicos e experienciais do sujeito, enquanto seu conceito de saúde está associado à garantia do bem-estar psíquico e físico da pessoa e da melhoria da qualidade de vida. Sua característica essencial é enfatizar a motivação e o aprendizado de aluno, mais do que o ensino do professor. E, portanto, para ajudar a fornecer ao aluno as condições para que ele possa escolher e tomar decisões, descobrir-se e redescobrir-se através do movimento, o que eleva o caráter ativo e consciente do aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e do potencial aspecto educacional do exercício físico. Le Boulch (1983) preserva o conceito de que o ensino psicomotor no período escolar tem que ser uma prática ativa, conquistada ao ambiente do aluno, admitindo o seu crescimento, seja individual ou social, com outro aluno por meio das atividades.

O desenvolvimento das habilidades psicomotoras, como uma abordagem pedagógica, ocupa um papel de destaque na Educação Física. Inicialmente, voltado para metas de reeducação de crianças com distúrbios comportamentais motores, até hoje é um ponto de partida para uma reflexão sobre o movimento corporal. Através do desenvolvimento de habilidades psicomotoras, o objetivo é alcançar a consciência corporal em todos os momentos e situações, o domínio do equilíbrio, o controle e a utilização das várias coordenações globais e segmentais, a organização do esquema corporal e a orientação no espaço, uma correta estruturação espaço-temporal, as melhores possibilidades de adaptação aos outros e ao mundo exterior e criar uma porta aberta para a criatividade, a livre expressão dos impulsos na esfera imaginária e simbólica e para o livre desenvolvimento da comunicação.

Entre alguns especialistas, há uma polêmica em torno das habilidades psicomotoras, que é sobre a sua identificação exclusiva com o campo da Educação Física para uns, enquanto, para outros, o termo psicomotricidade se refere a uma concepção da natureza humana definida a partir de um modelo global que permitirá, no universo da educação, apoiar diversas estratégias educativas. Alguns especialistas também tendem a reduzir Educação Física à Psicomotricidade, o que consideramos um erro. Entendemos ser importante reconhecer a psicomotricidade como um dos componentes da prática da Educação Física, como a ginástica, os jogos, os esportes competitivos e cooperativos, as atividades aeróbicas, as brincadeiras populares, entre outros. No entanto, nenhuma dessas práticas dá conta integralmente da Educação Física e, por isso, a combinação entre eles é o mais recomendável.

Entre os conhecimentos que são utilizados no planejamento de uma aula e a aula propriamente dita percursos de construção de práticas acontecem. Entendemos que estes são imensuráveis, não enquadráveis em um sistema, já que permanecem sendo extraordinariamente singulares. Dessa forma, entendemos que “todo conhecimento que criamos/inventamos revela, em parte, quem somos. As verdades que produzimos são fragmentos de nossas verdades/identidades” (FERRAÇO, 2008, p. 101). Devido à pluralidade de dimensões que afetam o tempo presente, torna-se impossível repetir o já realizado como um “filme” que é “impossível de ser rebobinado”, sendo único e assistido apenas uma vez.

Para Oliveira (2005, p. 18), “com frequência identificamos nas crianças expressões, gestos e valores que representam a cultura do meio que os cerca.” Talvez não exista um catálogo sofisticado de instrumentos e procedimentos para identificar essas expressões e, a partir delas, desenvolver de modo mais eficaz o que muitos chamam de “construção do conhecimento” a partir do que os alunos já trazem de casa, mas é preciso levar em consideração as possibilidades, as necessidades e os valores dos envolvidos no processo e na ação, para compreender que toda prática educativa é única e não repetível.

A abordagem sistêmica tem como base o estudo da Educação Física dentro da sociedade, tendo como principal autor o professor Betti que, em seus estudos na década de 1990, cria essa abordagem sob a influência da sociologia, da filosofia e da psicologia. Nessa abordagem, a Educação Física é vista como um sistema hierárquico aberto, dividindo a sociedade em grupos, em que um grupo de maior importância tem influência sobre outros grupos. O exemplo dessa relação está na influência da prefeitura sobre a secretaria de educação e a desta, por sua vez, sobre a direção das escolas que influencia os professores. Dessa forma, o grupo de menor poder se torna cada vez menos previsível em suas atitudes, já que estas refletem perspectivas traçadas pelos grupos de maior poder. Para Betti (1991), esse processo hierárquico possui quatro níveis, a saber: Político Educacional, Escola, Objetivo das aulas de educação Física e Processo de aprendizagem. Segundo o autor (BETTI, 1991), é preciso ensinar Educação Física visando não apenas o presente, mas o cidadão do futuro, que vai compartilhar, produzir e transformar as formas culturais da atividade física. Sendo assim, a Educação Física escolar não deve se restringir a um fazer mecânico que visa ao rendimento do aluno.

Assim, nessa perspectiva, a metodologia vai mudando e criando forma de acordo com as diferentes relações entre os diferentes níveis hierárquicos. Na prática, as aulas dessa abordagem tratam do corpo e do movimento, e nelas o aluno pode experimentar e alterar seus movimentos corporais de acordo com as possibilidades do meio. Nessa abordagem, o mais importante não é a qualidade do movimento em si, mas fazer o aluno se questionar sobre o porquê do movimento, o quanto ele precisa fazer desse movimento, qual a intensidade desse movimento e como ele vai aplicar esse movimento na sua vida. De todo modo, deixamos claro que não basta conhecer a atividade

corporal, é preciso vivenciá-la. Dessa forma, a abordagem utiliza os princípios da não exclusão como peça-chave que fará todos os alunos vivenciarem os movimentos das aulas e aprenderem uns com os outros. O outro princípio da abordagem sistêmica é o da diversidade, que se refere aos esportes trabalhados nas aulas que precisam ser diversos.

Já na abordagem dos Jogos Cooperativos⁷, o fundamento é que as atividades realizadas não possuem vencedores nem perdedores. Portanto, pode-se dizer que todos que participaram venceram o jogo, mas a grande questão é a harmonia dos interesses individuais com os interesses coletivos. Brotto (2002) sugere uma modificação para tornar o esporte menos competitivo e mais inclusivo, transformando suas características em um aprendizado essencial para o desenvolvimento individual e para a transformação. Esse aprendizado é citado por ele como “Ética Cooperativa: contato, respeito mútuo, confiança, liberdade, recreação, diálogo, paz-ciência, entusiasmo e continuidade” (BROTTO, 2002, p. 40). A competência social pode ser uma das mais favorecidas nessa abordagem que propõe essas situações de atividades educacionais em que os alunos geralmente se relacionam entre si. Nessas situações, comprometimento, cooperação e confronto de conflitos tornam-se os requisitos mais comuns. Uma intervenção educacional destinada a avaliar o diálogo e o respeito será uma contribuição muito valiosa. Por outro lado, atividades físicas coletivas requerem, quase sempre, uma ação cooperativa orientada para alcançar objetivos comuns. Essas ações não serão tomadas a um bom termo se os alunos não aprenderem a aceitar e praticar normas e se comportarem de maneira responsável e solidária.

Em outra perspectiva, a abordagem Saúde Renovada tem como proposta trabalhar através da atividade física a importância da saúde. Temas como alimentação saudável, a importância da atividade física, rotina saudável, remédios, drogas, doenças estão inseridas nos conteúdos dessa abordagem. Leva em consideração o desenvolvimento da capacidade física e da vontade de alcançar uma vida saudável. A educação física escolar se torna mais consciente da necessidade de orientar as suas atividades para que os alunos

⁷ Seguimos a teoria de que Jogos Cooperativos é uma abordagem, assim como está estabelecido nas duas obras da professora Suraya Cristina Darido, que estão nas referências da pesquisa.

reconheçam os benefícios de praticar exercícios físicos e, assim, adquirirem hábitos saudáveis que podem manter ao longo de toda a sua vida. Dessa forma, essa abordagem busca desenvolver as condições físicas priorizando componentes direcionados mais para a saúde do que para o desempenho. Assim visando a sensibilizar os alunos para a necessidade de respeitar e preservar o seu corpo.

Para Nahas (2001), o condicionamento físico é a base do raciocínio. Observando os cuidados com o corpo, a individualidade e o desenvolvimento da qualidade física, consegue-se desenvolver o raciocínio. Além disso, os alunos serão transmissores de hábitos saudáveis, o que significa que parte do conhecimento aprendido será transmitido para seus familiares e amigos. Embora a natureza da educação física também envolva o conhecimento de esportes, recreação e expressões de outras culturas, e tal conhecimento facilite atitude mais aberta em relação às contribuições entre os alunos, essa abordagem apresenta outra perspectiva, tendo em mente que um dos valores desta disciplina é contribuir para os jovens de modo que a prática de atividade física persista de forma saudável ao longo da suas vidas.

Historicamente, podemos localizar um período em que a Educação Física usava metodologias altamente diretivas em que a repetição de movimentos estereotipados e a imitação do professor como modelo constituíam as tarefas mais usuais. Recentemente, a experimentação de novos movimentos, a resolução de problemas motores, a adaptação de habilidades para diferentes mídias são consideradas formas que permitem maior enriquecimento do desenvolvimento motor.

A proposta de trabalhar com uma abordagem específica no âmbito da Educação Física cria e sustenta uma ideia pragmática do ensino-aprendizagem. Ideia essa que segue regras de um roteiro previamente moldado, mas que não pode ser controlado, formando e representando um conjunto de ações que não faz parte desse roteiro, mas do relacionamento com o outro. Segundo Manhães (2008, p. 81), “A tessitura do conhecimento em rede reconhece que nenhuma análise pode espelhar a realidade, nem é produto de um sujeito radicalmente separado da natureza”. É impossível, portanto, delimitar o significado e os propósitos atingidos, a partir de um roteiro já formado, uma vez que as ações são diferentes, não só de acordo com as

perspectivas ideológicas, teóricas e metodológicas com as quais são definidas e utilizadas na educação ou de uma certa abordagem, mas também com os sujeitos, o tempo, o espaço e o ambiente onde ocorrem. Segundo Manhães:

Essas múltiplas possibilidades advêm de ser este um processo gerador de tensões e contradições que, em vez de descartadas, devem ser levadas em conta para que seja possível compreender os momentos em que o observador está implicado e em qual não está (MANHÃES, 2008, p. 84).

Devemos entender a dinâmica, sabendo que algumas instituições são extremamente conteudistas, abrindo mão do ensino voltado para o aluno. Porém, defendemos que o processo educacional precisa ser interessante para todos os envolvidos no meio: professores, alunos, comunidades e tudo o que permeia o processo educacional. Dessa forma, ao “olhar os processos escolares com carinho e atenção, encontramos a Educação física como área do conhecimento ‘responsável’ por tratar e educar o corpo seus hábitos e movimentos” (CARVALHO, 2013, p. 38). Dificilmente, tal ação será vista como em uma *avaliação institucional de grande escala*⁸ e nem mesmo será mensurado em perspectiva conteudista.

Em essência, eles permitem mergulhar na descrição e compreensão de vários elementos e dinâmicas envolvidos na melhoria da educação e formação dos professores. Exemplos como “as músicas, filmes, poesias, história – produções ricas em imagens visuais auditivas e verbais – possibilitam perceber e imaginar outras culturas, com diferentes formas de falar, andar, enfim, interagir com o mundo” (CARVALHO, 2013, p. 37), contribuindo para o desenvolvimento cultural. Entendendo conhecimento como uma perspectiva epistemológica, segundo a qual ele não é uma entidade abstrata, formal, unitária e independente dos contextos e circunstâncias em que os sujeitos aprendem, nos habilitamos a perceber os múltiplos fatores que interferem na sua construção.

Por sua vez, a forma como selecionar os conteúdos específicos, os desenvolve, a relação que estabelece com as demais áreas do conhecimento acabam valorizando um determinado tipo de técnica (em particular, a excelência dos

⁸ Acreditamos que a prática dessas avaliações não seja de interesse pedagógico, e nem nos fenômenos sociais associados à educação, mas em um movimento político que insiste em quantificar a educação.

gestos de alguns esportes, em sua forma competitiva), negando outras experiências, principalmente dos que fazem parte dos grupos e camadas socialmente desfavorecidas – auxiliando, assim a excluir as histórias e a memória corporal daqueles que têm suas histórias e memórias normalmente despotencializadas, apagadas. Neste movimento curricular, o corpo ideal de alunos ainda é o imóvel, em silêncio, jovem, saudável, limpo, disciplinadamente trabalhado as atividades propostas (CARVALHO, 2013, p. 38).

A pluralidade de currículos da disciplina de Educação Física é uma discussão acadêmica de anos que enriquece as pesquisas na área da educação. As abordagens continuam sendo estudadas nas pesquisas, e novas hipóteses e possibilidades sempre vão surgir de professores que esperam melhorar ainda mais o que já foi construído em cima de teorias sociais e culturais sobre o aprendizado que são herdadas de professores e pesquisadores que precederam os atuais.

3.1 DESCONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nos últimos anos, a Educação Física vem tentando romper com conceitos hegemônicos para sua prática pedagógica visando a uma concepção aberta de ensino, conforme Hildebrandt e Laging (1986), que propõem, conceitualmente, o foco na cultura corporal do movimento. Sendo assim, defendem que a Educação Física carece de estar voltada para a obtenção de competências atitudinais, desenvolvimento cognitivo e habilidades motoras dos alunos. Essa concepção nasce com a intenção de repudiar o desenvolvimento da aptidão física dentro da escola, e pensar que devemos construir uma Educação Física que tenha como princípios o comprometimento com a transformação do sujeito.

A concepção aberta de ensino tem como fundamento a ideia segundo a qual os professores e os alunos devem preparar as aulas juntos, o que viabiliza o desenvolvimento de uma perspectiva de autonomia e responsabilidade do sujeito, dialogando com as ideias de Tardif (2014) sobre os saberes docentes e com a reflexão de Alves (2008) sobre a tessitura de conhecimentos nos cotidianos das escolas. Dessa forma, na concepção aberta, o planejamento é feito em conjunto com os alunos. Sempre procurando construir uma proposta de currículo contextualizado, de forma a viabilizar alternativas que possuam potencialidade para a construção dessa autonomia, facilitando a construção do

conhecimento de modo que incentive a escola a assumir a sua função social, não só pedagógica, mas também cultural.

A concepção aberta de ensino argumenta que os docentes estabeleçam e estruturam suas salas de aula com o intuito de elevar ao máximo a cooperação e o envolvimento dos alunos em seu plano de aula e de enfraquecer o procedimento disruptivo (ARENDS, 2005). Dessa forma, o planejamento das aulas precisa estar empenhado com a escola de uma forma horizontal, entre professor e aluno, dando valor às realidades sociais dos grupos, para que, assim, possam efetivar ações que proponham uma melhor contextualização das aulas, elaborando ações para reconstruir os processos educacionais com novas possibilidades. Cabe ressaltar que as escolas se apresentam com especificidades diferentes e as turmas dentro de uma mesma escola também, formando diversas realidades dentro de uma mesma turma. Segundo texto clássico na área, “O conhecimento tratado na escola é colocado dentro de um quadro de referências filosóficas, científicas, políticas e culturais. A essa construção teórica dá-se o nome de paradigma. De diferentes paradigmas, portanto, resultarão diferentes práticas pedagógicas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33).

A criação de novas concepções de ensino buscava desde então ir de encontro ao caráter tecnicista dominante na década de 1970. Nessa década, existia o conceito de desenvolver a parte técnica, que concentra seu interesse em equipar e “treinar” futuros profissionais e construir técnicas com ferramentas. Para Silva (2016), na arena da Educação, a disposição e compreensão tecnicista deu-se de acordo com a teoria do capital humano. Essa conjectura é incorporada, como operadores dotados de recursos fundamentalmente técnicos e instrumentais, resultantes de uma política que preferia a formação dentro do viés padronizado, levando a “uma inversão no processo pedagógico, de modo que as técnicas determinam os fins” (SILVA, 2016, p. 1).

Sendo esta uma das abordagens que tendeu a ganhar destaque na educação, é importante indicar que suas repercussões no cenário nacional tiveram forte influência durante a ditadura militar. No período, planos de estudo e programas refletiram o aumento de exercícios que preparavam para a profissionalização, em campos de disciplina muito específicos. Talvez essa

tendência só reflita “a exigência da produtividade do sistema de ensino, por intermédio da racionalização, propôs objetivos de ensino fragmentados” (SILVA, 2016, p.10), pois os profissionais são apenas treinados para carreiras técnicas.

Nesse mesmo período, a Educação Física passava por uma abordagem voltada ao esporte de competição, e “a literatura em Educação Física [tinha] um caráter tecnicista, sobrecarregada de temas ligados ao treinamento e às diversas variantes de questões relacionadas à medicina desportiva” (GHIRALDELLI, 2009, p. 20). Entre as críticas frequentes ao modelo tradicional de ensino da Educação Física, uma delas aponta que a tendência tecnicista representa uma restrição à autonomia do aluno, indo contra o artigo 35 da LDBEN (BRASIL,1996), que preconiza o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, elemento já presente, mesmo que em outros termos, na legislação da época e nos fins da educação expressos na LDBEN 4.024/61.

Entendemos que não se pode pensar em uma abordagem ou tendência pedagógica sem levar em consideração as especificidades dos alunos, a localização física e social da escola, entre outros elementos que definem as diferentes realidades. “Na articulação entre essas múltiplas pertencas e influências tecemos nossas identidades, enraizando-as nas grandes inserções em nossas culturas de origem e nas nossas mais amplas condições de existência” (OLIVEIRA, 2005, p.63). Assim, acrescentamos à crítica anterior a crítica à tendência tecnicista em virtude de sua inadequação às realidades locais.

Dessa forma, cabe ressaltar que a Educação Física não implica somente o treinamento do físico, mas também as relações cognitivas, motoras e sociais que envolvem o trabalho com o corpo. Assim sendo, espera-se que a escola assuma a incumbência de criar espaços de ideias para cumprir objetivos, tais como: socialização, desenvolvimento da inteligência, criatividade, desenvolvimento psicomotor e livre expressão, entre muitos outros, que promovem uma formação do sujeito para conviver na vida pública como cidadão. Essa perspectiva segue, também, o artigo 205 da Constituição, que traz o seguinte texto:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Na atual conjuntura, estamos com um desafio à nossa frente: criarmos novas estratégias de desenvolvimento social baseadas na formação para a cidadania e nos valores sociais de solidariedade e respeito ao outro. A educação é tanto um processo de formação em que a reflexão se faz presente quanto uma prática cultural dentro de uma sociedade, o que faz com que seja um componente central dentro do processo de construção sociocultural de uma nação. O sistema educacional é o elemento para a formação geral e o desenvolvimento do sujeito e, portanto, a educação não é só a transmissão de conhecimentos, mas também uma chance para praticar a promoção de valores democráticos que permitem manter a coesão social e os padrões de interação caracterizados por respeito.

A educação escolar nem sempre consegue incorporar, em suas práticas, essa perspectiva de reconhecimento e luta das desigualdades, como a que envolve as diferenças que estão presentes no seu contexto, Este seria um caminho para que, reunindo-se esforços, seja possível ampliar a consciência cidadã na/da população e esperar mudanças no quadro de desigualdades que constatamos no Brasil. Estaremos, assim, cumprindo com o previsto na Constituição, no seu artigo 1º:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I. a soberania; II. a cidadania; III. a dignidade da pessoa humana; IV. os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V. o pluralismo político (BRASIL, 1988).

Mesmo antes da promulgação da Constituição de 1988, visando ao exercício da cidadania, novas abordagens da Educação Física vinham sendo criadas e formaram uma base de sustentação para as práticas pedagógicas da Educação Física escolar. Atualmente, as abordagens propostas para o trabalho com a Educação Física escolar são inspiradas nos movimentos sociais historicamente instituídos pelos quais passou o país e a educação, de forma geral, e utilizadas como base na prática do ensino de Educação Física (DARIDO, 2003).

Entendemos, ainda, que aprender o respeito e a aceitação das regras em jogos e atividades esportivas tem muito a ver com a compreensão dos códigos de conduta para a convivência. Por outro lado, o desenvolvimento de capacidades para viver em sociedade torna necessário superar os estereótipos sociais e culturais, bem como lidar com as desigualdades e com diferentes formas de injustiça social. A aceitação da diversidade na Educação Física e conhecimento das manifestações físicas de outras culturas permitirão avançar nesse sentido. Segundo Daolio (2010), o conhecimento das ciências biológicas nas explicações sobre o corpo, a atividade física e o esporte sozinhos não sustentam a disciplina de Educação Física, e esse trabalho precisa estar dividido com as ciências de outras áreas, tais como a ciência política, a antropologia social, a filosofia, a história, a sociologia e a pedagogia.

A Educação Física, ao focar sua ação educativa na aquisição de uma cultura corporal e no desenvolvimento de habilidades motoras, entra em contato com os alunos, simultaneamente, em seus aspectos físicos, sociais e culturais. Se acrescentarmos que é uma área que investe em conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, não podemos duvidar de que o trabalho visa a construir um sujeito único para contribuir cada vez mais no desenvolvimento de capacidades globais essenciais para a vida. Segundo Freire (2017), a educação escolar precisa ir além do ensinamento exclusivamente cognitivo, e adotar uma ideia de corpo inteiro.

Essas mudanças nas propostas de trabalho de Educação Física – que ocorrem paralelamente à aceleração dos processos de geração e disseminação de informação – não buscam explicar a inadequação dos modelos de abordagem do início do século XX até os anos 1970 da Educação Física às realidades dos alunos e aos objetivos pedagógicos amplos, mas buscam considerar a necessidade de profissionais que vinham e vêm investindo recursos para reformar seus princípios educacionais a partir da década de 1980. No entanto, apesar dos enormes avanços em pesquisa e o desenvolvimento dos modelos educacionais, o desafio que persiste é o de conseguir desenvolver processos educacionais de qualidade, entendidos como a realização de aprendizagens significativas e relevantes não só em termos de habilidades motoras, mas também no campo das atividades culturais e das habilidades cognitivas. Com isso, pretende-se criar a possibilidade de

crescimento pessoal, intelectual, emocional e social, por meio dos exercícios físicos que desenvolvam não só o corpo como a mente também.

Essas especificidades, combinadas e vivenciadas, remetem a uma construção curricular enriquecedora e enriquecida, na qual convivem o novo e o velho, a conservação e a transformação, na busca de um processo em que o aluno é visto como sujeito singular, inscrito em uma sociedade. Tendo em vista o desenvolvimento cultural dos sujeitos, as possibilidades e os limites, os avanços e os recursos, as afirmações e as negações não se constituem em dualidade, em oposições, mas em dimensões de uma mesma realidade. As práticas dos docentes se constituem enredando todo esse tecido que envolve o objetivo e o subjetivo, o físico e o mental, próprios de toda construção humana.

Assim, torna-se importante compreender os cotidianos das escolas e aquilo que neles se passa e se tece, os eventos que envolvem as múltiplas ações possíveis e existentes em cada ambiente específico, permitindo-se, com isso, melhor compreensão do modo como as teorias e as propostas educacionais acontecem cotidianamente, sempre levando em conta os conhecimentos que o aluno traz em um ambiente de diversas possibilidades. Segundo Oliveira (2008), entender concretamente essas múltiplas e diferentes existências que são nossas escolas reais, nos põe diante dos desafios de mergulhar nesses cotidianos. Isso é o que faremos no desenvolvimento desta pesquisa, em busca de compreendê-los.

Entendemos como condição para levar em conta essa experiência dos estudantes incentivar a integração da família com a escola através da promoção de reuniões, festas culturais, confraternização, assembleias ou quaisquer outras medidas que contribuam para que a escola se torne mais integrada à família e mais dinâmica. Segundo Oliveira (2005), o cotidiano é o conjunto de atividades que executamos no nosso dia a dia bem como o modo como as fazemos, ou seja, “tanto do que nele é permanência (o seu conteúdo) quanto o que nele é singular (as suas formas)” (OLIVEIRA, 2005, p. 52). Assim, constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, “em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares” (OLIVEIRA, 2005, p. 52). Para entender os cotidianos, é imprescindível estudar as necessidades específicas da unidade escolar e refletir sobre o currículo proposto e seus processos de efetivação. Os cotidianos se organizam,

reorganizando as propostas, de acordo com o currículo desenvolvido em sala de aula, pelos professores, com a interferência dos alunos, tornando-se, por isso, sempre únicos.

Nessa perspectiva, este projeto se propõe a desenvolver uma pesquisa sobre práticas docentes cotidianas nas aulas de Educação Física, buscando distinguir nelas diferentes referências e perspectivas pedagógicas, políticas e sociais, reconhecendo-lhes um caráter voltado para a cidadania como finalidade relevante para o desenvolvimento do aluno.

4 NARRATIVAS QUE TECEM OS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Narrar é muito mais do que contar histórias. É uma oportunidade de compartilhar experiências sobre nossas práticas e uma forma de apresentar as experiências humanas em um contexto de ação único. As narrativas mostram a atividade humana como uma promessa de aproximar culturas e compreensões de mundo, como uma ponte de comunicação entre diferentes sujeitos, suas práticas e inspirações. Acreditamos que os professores com os quais dialogamos na pesquisa nos ajudam a compreender em que medida e como “a estratificação social e a herança cultural pesaram como elementos predominantes na escolha do tipo de educação escolar a prevalecer” (ROMANELLI, 1986, p. 56).

Nesse contexto, a vida e a maneira como construímos nossas narrativas falam muito sobre nós e nossa trajetória. Somos sujeitos construtores de histórias, e o momento da narrativa de si (SOUZA, 2006) – quando as pessoas são convidadas a falar sobre suas histórias e práticas – são ocasiões para o exercício da liberdade de narrar, escolhendo dentre tudo o que já viveram e o que marcou suas vidas. As narrativas⁹ dessa pesquisa foram produzidas a partir de questões amplas, dirigidas aos sujeitos da pesquisa, já que a opção por usá-las derivou da impossibilidade de observação direta, como o previsto, das práticas que desenvolvem nas escolas nas quais atuam.

- 1) Como é a escola onde você trabalha em termos de espaço e ambiente de trabalho? Como você percebe sua inserção nesse ambiente escolar e suas relações com a comunidade escolar (colegas, alunos, responsáveis e gestores)?
- 2) Quais medidas você costuma adotar para atenuar as dificuldades encontradas na realidade da sua escola, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas? Em que seriam baseadas essas medidas e de que modo dialogam com os modelos de ensino propostos para a disciplina?

⁹ Os nomes utilizados neste capítulo são fictícios e têm como objetivo preservar a verdadeira identidade dos entrevistados.

- 3) Na sua prática docente, você costuma inserir elementos que possam contribuir para a formação cidadã e desenvolvimento global do aluno? Comente um pouco sobre esse tema.
- 4) Como você vê o diálogo entre as abordagens, os modelos curriculares de Educação Física e o desenvolvimento real de sua prática docente?
- 5) Você pode narrar alguma situação em que sua ação fugiu ao que a escola recomenda ou aos diferentes movimentos curriculares da disciplina de Educação Física? Se não, por favor, narre uma em que você acha que seguiu as normas.

Penso que as respostas da primeira pergunta dessa pesquisa mostra como esses professores enxergam seu ambiente de trabalho, e como se relacionam com ações desenvolvidas por outras pessoas que influenciam sua prática, lembro das palavras de Leite:

A pesquisa em educação pode ser entendida como a concretização de um conjunto de procedimentos que encaminha o investimento investigativo no sentido de construção de um saber científico em e sobre essa prática específica que é fazer educativo (LEITE, 2001, p. 160).

O primeiro professor a narrar seu cotidiano e suas práticas foi o professor Oscar¹⁰, que possui trinta e três anos de idade, dez anos de formado e trabalha há sete anos do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente leciona no ensino fundamental em São Gonçalo, conforme reproduzido a seguir:

Eu trabalho em uma escola que fica bem localizada em termos de condução, é um bairro central dentro do município onde leciono, então acaba que nossos alunos vêm de diversas áreas, não necessariamente do nosso bairro. A grande maioria são moradores locais, porém, temos números expressivos de alunos que também vêm de outros bairros. Na cidade em que eu leciono, todos os bairros têm problemas com a violência e o bairro da escola em que eu trabalho não é diferente. Então, tiroteio e invasão policial na comunidade no horário da saída dos alunos são situações comuns. Essa realidade que atrapalha muito o andamento do ano letivo e a vida escolar dos alunos. Às vezes, as aulas são suspensas; como uma vez que ficou 2 dias sem ter aula por essas questões de violência.

¹⁰ A escolha desse nome é uma homenagem ao jogador Oscar Daniel Bezerra Schmidt que fez história no Basquete, sendo considerado o melhor de todos os tempos aqui no Brasil e um dos melhores do mundo.

Com relação ao corpo docente e à direção da escola, existe uma relação boa, sempre um tentando ajudar o outro, a gestão está sempre tentando auxiliar, e isso faz a diferença de certa forma. E eu tenho liberdade para desenvolver o meu trabalho. Então, no geral, essa relação é muito boa. Qualquer coisa que eu necessito eles me ajudam dentro da possibilidade deles.

A respeito da relação comunidade e escola, bem.... poderia ser melhor. A escola e a comunidade têm uma boa relação, porém, não existe nenhum trabalho diferente, nada que torne a escola atraente para a comunidade. Mas a convivência é boa, a escola sempre procura ajudar as famílias quando elas procuram ajuda.

A dificuldade da prática, em grande parte, está no espaço físico. Pois as aulas são em uma quadra sem cobertura, e então, em dias de chuva não conseguimos usar esse espaço. Tenho que fazer adequação e utilizar um outro ambiente, mas sempre dando preferência a atividades práticas que movimentem o corpo. No caso, eu uso um pátio pequeno que possui cobertura, foi a saída que eu encontrei para realizar as aulas. E quando temos temperatura muito elevada também utilizamos o pátio. Não é melhor ambiente que a quadra em termos de espaço físico, mas é um ambiente que nos protege do sol. Assim, eu continuo trabalhando a vivência prática.

E o diálogo com os alunos também é muito importante! Esse aluno precisa ser informado de qualquer mudança que acontece na sua rotina, então essa troca de espaço é algo que precisa ser passado para eles entenderem as mudanças e é uma forma deles refletirem. Outra dificuldade são os alunos que não têm interesse em praticar atividade física. Os alunos são bons, a maioria é interessada pela escola, na prática da atividade. Porém, a realidade que eu vivo nessa escola é que sempre tem um grupo que não quer nada, e que atrapalha o desenvolvimento das aulas. Penso que o diálogo sobre as dificuldades aparentes é a melhor maneira de formar alunos mais críticos, mais entendedores da importância das nossas aulas de Educação Física, do movimento, dos benefícios que as aulas podem trazer para ele. Esse aluno tem que saber a importância das coisas que ele vive na escola. Então eu busco, além das vivências motoras, a parte afetiva, fazendo atividades que também sejam prazerosas, e contribuam para o desenvolvimento cognitivo, exemplificando sempre como eles podem utilizar aquela prática nas suas vidas.

O currículo do Estado do Rio de Janeiro é predominantemente voltado para BNCC, mas eu vejo a necessidade de fazer alteração a todo momento durante o ano letivo. Eu utilizo alguns conteúdos teóricos para complementar as aulas práticas, porém, todos os movimentos práticos são informados para que eles tenham o entendimento do que estão fazendo. Durante as aulas eu sempre estou trabalhando a importância desses alunos se relacionarem, o respeito aos outros colegas, tentando fazê-los compreender que alguns têm facilidade para executar um determinado movimento e outros não, que precisam saber lidar com a diversidade, momento de vitória e derrota, saber respeitar a vivência que outros alunos trazem

consigo, sempre pensando nas 3 esferas: motora, afetiva e cognitiva. Essas são as estratégias que eu costumo utilizar.

Uma situação que aconteceu... Eu lembro que a equipe técnica pediu para realizar uma atividade que, na minha opinião, estava fora do contexto da escola. Um dia, durante uma aula prática de desporto, criamos um torneio, e eu fiz a inclusão de todos os alunos, não fazendo a distinção de gênero. Dessa forma, meninos e meninas iriam jogar juntos. A escola recomendou não fazer essa atividade com essa interação. Sugeriram dividir as equipes por gêneros e só permitir que os jogos fossem disputados por sujeitos do mesmo gênero. Eu não segui essa orientação que me foi dada, alegando que era um momento de interação, que na minha aula não poderia ter distinção de gênero, pois as regras do esporte seriam alteradas para que todos pudessem participar juntos e de maneira alguma alunos seriam excluídos. Eu me posicionei pensando na inclusão dos alunos e na pluralidade cultural. No final, deu tudo certo; o esporte, no caso, era o futebol. Existe essa cultura que meninas não podem jogar futebol com meninos; quando eu vejo a equipe técnica da escola pensando isso eu fico imaginando como isso é um pensamento atrasado. No final, eu misturei todos os gêneros, eles adoraram!

Como eu disse, no geral, os alunos são bons e se mostram interessados na disciplina, porém, as brincadeiras populares estão perdendo o lugar para a tecnologia. Meus alunos conhecem jogos de celular, Apps, jogos de vídeo game. Ainda jogam bola de gude, mas bem menos, pião é um ou outro que sabe brincar, essa geração gosta de jogar Free Fire e ficar no Whatsapp. Mas eles ainda me trazem muitas alternativas de brincadeira. Trabalho com atividades como jogos e esporte dentro da realidade dos alunos, e vou montando as aulas de acordo com o que os alunos trazem para mim de experiências deles. Assim, conseguimos aproveitar uma vivência que já existe no aluno para andamento da aula.

Vejo que, no primeiro momento, o professor quer deixar claro que nem todos os alunos residem no bairro, e parece que isso interfere na aula, pois demonstra que são alunos de realidade diferentes. Penso que não seja nada que vá prejudicar o andamento da aula, pelo contrário, acredito que essa fala dá a entender que a turma é muito mais heterogênea do que se fosse apenas os alunos que moram próximos da escola. Assim, há a facilitação para o estabelecimento de novas relações e novos conhecimentos. Para Manhães (2008, p. 81), “o conhecimento que se faz a partir das relações que se enredam ultrapassa a busca de certezas e aceita a incerteza para também superá-la.”

Ao longo da narrativa, o professor comenta sobre o quanto é violenta a cidade em que ele leciona. Considerando o que ele diz: “*todos os bairros são violentos*”, perguntamos onde está o Estado com políticas públicas, valorização da primeira infância, reconhecimento da escola como local de transformação e

inserção dos sujeitos no mercado de trabalho? Isso realmente é um desafio que está enraizado na nossa história. Percebo quando ele diz que a relação da escola com a comunidade poderia ser melhor, questiono-me se a comunidade vê a escola como um lugar de transformação. Talvez isso poderia diminuir um pouco a violência. Mas entendo, assim como Leite (2002, p. 116), que “avaliar comportamento humano, por mais e melhores instrumentos que possamos utilizar, nem sempre é possível nem mensurável por meio de resultados imediatos e quantificáveis”.

Pensar a Educação Física escolar, principalmente a partir do contexto da cultura corporal do movimento, leva à tentativa de encontrar os significados não aparentes do currículo formal em relação à construção cotidiana dos sujeitos criadores de currículos. Refletir sobre isso, me faz lembrar das palavras de Ahumada:

Assim, entendo que o cotidiano da educação se tece numa rede quase infinita de (hiper)textos, narrativas e experiências, onde o diálogo assume uma importância vital ao reconhecer no outro um interlocutor válido e necessário, incorporando a variedade de atores às conversas, como preconizam os estudos do cotidiano (AHUMADA, 2013, p. 56).

As questões que envolvem gênero têm estado presentes nas aulas de educação física de forma constante. No entanto, acredito que os professores de Educação Física, em geral, têm feito um trabalho árduo para que não haja preconceito em suas práticas. E esse trabalho tem que ser constante, pois os próprios alunos tendem a replicar o que observam e vivem na sociedade. Defendemos aulas heterogêneas e multiculturais, que gerem interações entre os alunos de diferentes gêneros e origens culturais em suas aprendizagens.

Ao estabelecer nosso enfoque no ensino fundamental, estamos tratando de um universo em que os movimentos motores são importantíssimos, mas também a relação do sujeito com seu corpo inteiro (FREIRE, 1992). Nesse sentido, vale salientar que a identidade de gênero tem a ver com várias inserções e tessituras de identidade pessoal e de escolhas feitas pelo próprio sujeito durante a vida, não sendo uma rasa questão de feminino ou masculino e sim de autopercepções e ações adotadas pelo sujeito durante sua vida. No caso narrado pelo professor, a direção da escola tentou simplificar o projeto com uma divisão biológica que não levava em consideração as possíveis

identidades de gênero diferenciadas, tampouco a necessidade de investir na interação entre gêneros e as vivências culturais dos alunos. Vendo que seus alunos seriam prejudicados pelo que a escola propôs, o professor assumiu uma postura mais progressista, que reflete muito acerca do pensamento atual sobre a Educação Física escolar.

Sempre devemos nos propor a contribuir para o debate e conscientização sobre essas questões presentes em lutas sociais há muitos anos. Assim, temos que ter em mente a intenção de estimular a pesquisa em nossos respectivos contextos culturais e sociais, além de apresentar as propostas pedagógicas na Educação Física, que ajudam a criar tais identidades, bem como visar à construção da cidadania. O relacionamento entre sujeitos, independentemente do gênero ou de sua posição social é algo complexo. No entanto, meu pensamento é como o de Ahumada (2013, p. 57): “Acho importante indicar que eu parto do pressuposto de que é desejável manter uma relação de respeito e entendimento, conseguir a comunicação e o diálogo entre os funcionários das escolas e os familiares dos alunos”.

As precárias condições de trabalho também foram lembradas pelo professor Oscar, nos referindo a situações como, por exemplo, a escassez de material para lecionar. Para melhorar a qualidade do ensino também precisamos de melhores condições de trabalho para esse professor, que seria o espaço físico utilizado por esses alunos. A organização do ensino visando a atender os estudantes precisa também de uma escola em que haja espaços físicos capazes de receber esses alunos e com materiais adequados.

Pensar nesses desafios, progredindo na superação dessas contradições e garantindo que o estado cumpra o papel que lhe cabe na educação formal parece um sonho para aqueles que respiram o chão da escola e o que há de mais excludente nela. Assim, podemos dizer que:

O certo é que tenho uma legítima preocupação com respeito às graves diferenças sociais que existem nos nossos países da América Latina, à terrível pobreza que atinge milhões de famílias todos os dias. E, é claro, respondo, como todos fazemos, desde a minha própria história pessoal, desde a formação e a cultura na qual cresci e me constitui como sujeito social (AHUMADA, 2013, p. 57).

Durante a narrativa, Oscar afirmou que o diálogo é uma das formas que ele utilizava para se aproximar dos alunos, porém, ainda havia dificuldade e

falta de interesse por parte de alguns deles. Talvez, tornar as aulas mais atrativas para os alunos seja um dos grandes desafios da educação formal. Porém, o fato dele estar tentando, por meio do diálogo, mostra como ele está considerando as diferenças dos alunos e suas ações e reações durante o dia a dia da escola, pensando também que outro desafio de qualquer disciplina escolar é a relação da vida escolar com a vida fora da escola, buscando levar o que foi aprendido na escola para a vida pessoal com o intuito de transformação social. Nossos alunos devem utilizar o aprendizado que é vivenciado na escola para a vida, contribuindo, assim, na formação cidadã. Segundo Lacerda:

A reflexão acerca dessas relações de poderes e saberes que se dão nos *espaçotempos* cotidianos foi considerada fundamental, visando a entender como as professoras e professores tecem suas possíveis práticas emancipatórias e como estas podem contribuir para o processo de emancipação social (LACERDA, 2014, p. 18)

Em sua narrativa, Oscar afirma que faz mudança no currículo do município, tentando adaptar ao seu cenário, criando mudanças e construindo um novo currículo, avançando contra um modelo fechado, e inventando possibilidades que permitam fazer florescer a aprendizagem mais abrangente, que possibilite o desenvolvimento de habilidades que ele considera necessárias para suas turmas. Assim, estamos convencidos, cada vez mais, de que não há prática educacional baseada em roteiros padronizados e normativos. A ação contínua desse professor junto com seus alunos cria um *espaçotempo* para aprendizados relevantes para a vida dos estudantes e com o objetivo claro de transformação social democratizante.

Em seguida, ouvimos a professora Maria¹¹, que possui trinta e oito anos de idade, treze anos de formada e trabalha há onze anos do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente leciona no ensino fundamental em Duque de Caxias:

Eu acredito que o conhecimento está interligado, então dentro da cabeça do aluno ele precisa entender que aquilo que ele estuda na aula de Educação Física pode se juntar com o que ele aprende em outra disciplina. Às vezes, um conhecimento que você trabalha em uma aula de educação física, você vai

¹¹ A escolha desse nome é uma homenagem à nadadora Maria Emma Hulga Lenk Zigler que foi a primeira mulher brasileira a estabelecer um recorde mundial na natação.

usar em uma aula de artes ou vai usar na aula de matemática, por isso que gosto de trabalhar de forma interdisciplinar.

Eu não faço análise técnica dos movimentos com os meus alunos, eu evito esse tipo de ação na educação física escolar. Não sou atleta e não estou trabalhando com atletas, essa educação técnica aumenta o desgaste físico e emocional, acredito que isso não deve ser trabalhado na escola.

A falta de material é, com certeza, uma das dificuldades encontradas, junto com a dificuldade de acesso a algumas salas. Um exemplo: quando não posso dar aula prática por conta da chuva, quero usar a sala de vídeo e não consigo. Porque não tenho acesso à chave da sala, e não tenho acesso à sala de jogos, mas o colega da mesma disciplina consegue ter esses acessos.

Sobre o currículo, na minha opinião, o currículo mínimo da rede em que eu trabalho tem que ser atualizado, não sei se futuramente eles vão alinhar com a BNCC, seria esse ano, porém, por conta da pandemia está tudo muito complicado. Eu uso o currículo da rede como base, mas eu modifico bastante. Tudo depende da turma, depende do material que a escola tem disponível, depende de inúmeros fatores. Eu misturo muito as abordagens, de acordo com as atividades, uso muito jogos cooperativos, mas sempre penso nas vivências que eles trouxeram de outros lugares e de outras escolas, da casa deles, de coisas que eles já conhecem. Muitas vezes, eu peço para os meus alunos darem sugestões, pergunto o que eles querem jogar, e quais atividades eles costumam fazer fora da escola. Aparecem ideias maravilhosas de novos jogos e eu peço para eles ensinarem aos colegas como se joga. Acredito que esse trabalho de criar e recriar regras é muito importante. Inclusive, para poder estimular esse lado criativo, eu passo alguns filmes que abordam essas ideias de recriar regras. O último filme que eu passei falando sobre isso foi "A vida é bela". É um filme que dá para trabalhar junto com o professor de história. E, no filme, o pai cria um jogo dentro do campo de concentração para o filho não saber que eles estão presos.

Os alunos são maravilhosos! Porém, os funcionários diziam que os alunos do turno da tarde eram indisciplinados, e isso me pareceu evidente na festa junina, mas não são meus alunos, então, até para fazer esse tipo de avaliação é complicado. Com os meus fiz um projeto de tênis usados, foi bom e muito significativo para mim. Eu pedi ajuda aos professores de outras disciplinas e foi positivo. O professor de matemática me ajudou muito. Construí uma feira para poder entregar as doações para os alunos. Criei uma cédula que se chamava "sorriso". Eu entreguei 10 "sorrisos" para cada aluno e esse aluno poderia usar esses sorrisos na feira para receber as doações. Eu também observei se quem não precisava das cédulas iria dar para quem mais precisava. Fiz essa observação sem eles perceberem, e realmente aconteceu, o que me deixou muito feliz. Isso mostrou que as atividades cooperativas estavam surtindo efeito. A ideia do projeto surgiu porque eles não tinham tênis para praticar as aulas de Educação Física. Muitos apareciam de chinelos nas aulas. E isso deu super certo, porque, hoje, a maioria deles faz aula com tênis.

Com relação ao ambiente escolar, eu trabalho só pela manhã e não são todos os dias, então não tenho ciência de tudo o que acontece, às vezes, fico sabendo o que me contam durante uma reunião ou na sala dos professores. A maior parte das pessoas que trabalha na escola mora próximo, isso facilita a relação com a comunidade, porém, já aconteceu de professor pedir para sair por não se entender com um pai ou uma mãe.

Uma característica minha de trabalho é me unir com outras disciplinas, então costumo fazer amizade com outros professores. Mas tem professores com os quais eu não conseguia fazer parceria. Um deles é o colega que lecionava a mesma disciplina que eu. Até tentei unificar nossos trabalhos, mas não consegui, porque não tem comunicação entre a gente. O ambiente de trabalho é difícil, pois o outro professor de Educação Física quer meus tempos de aula para poder ficar soberano na disciplina. Isso complica muito por ele ser amigo da direção, que parece estar minando o meu trabalho e minhas ações. Durante as atividades com meus alunos, algumas vezes eu sinto que estou sendo prejudicada, por exemplo: a sala em que estavam as doações dos tênis foi arrombada em um final de semana e levaram algumas coisas e isso dificultou bastante a continuidade do projeto. Contudo, eu estou sempre disposta a dar um jeito, mas a gente vai cansando quando não tem apoio da direção. É bem provável que eu peça que a direção me coloque à disposição e fique lotada em outra escola, aqui eu tenho a sensação de estar sozinha.

Com relação à formação para a cidadania, eu trabalho muito com atividades cooperativas, como já disse. Com isso, eles estão sempre se ajudando, eles acabam se unindo, sempre digo para eles: "juntos vocês devem procurar ajudar o colega a estudar, para ter uma condição melhor de vida". Penso assim, porque a comunidade é de baixa renda, e juntos talvez seja mais fácil percorrer os difíceis caminhos que têm à frente.

A professora Maria mostrou parte da sua vida cotidiana em sua narrativa, dando a possibilidade de acessarmos situações reais, que é um passo importante para entendemos como e por quais meios os sujeitos constroem conhecimentos. Embora as identidades sejam cultivadas em muitas partes nos relacionamentos sociais, não podemos ignorar as contribuições da escola no processo de construção e reconstrução das identidades dos sujeitos de nossa sociedade. Também não podemos negligenciar que uma boa relação entre os profissionais envolvidos nesse processo é fundamental, pois suas salas de aula abrigam contextos cheios de experiências, importantes para dividir com outros professores. Nesse contexto, lembro da dissertação de Leitão:

A diversidade presente no grupo, seja pela singularidade das histórias de vida de cada um, seja pelas diferentes inserções no campo profissional, nos interrogava incessantemente a

respeito de como tratávamos a diversidade também presente nos espaços de atuação: sala de aula, grupo de professoras etc., e de como poderíamos nos enriquecer nessa dinâmica que, ao incorporar o outro, nos desaloja, nos desestabiliza, mas também, nos movimenta num processo de alargamento de nossas fronteiras (LEITÃO, 2002, p. 13).

É pensando nessa fala que percebo que não existem modelos alternativos, existem melhores alternativas, mas modelos não. Nessa perspectiva, as questões relativas ao papel dos professores, sua liberdade de ação e capacidade criativa, e seus efeitos, adquirem um novo significado. Entre tudo aquilo que foi narrado, acredito que Maria não se limitou ao mero aprendizado de um currículo generalista, ela aproveitou os conhecimentos dos alunos para criar opções que fizessem sentido para esse sujeito; algo que me parece que foi muito bem feito pela professora. Assim, de acordo com Lacerda,

Entendo a educação como um ato político, sendo, portanto, como toda ação política, carregada de intenções, ideologias, valores e culturas. Nesse sentido, considero que os cotidianos escolares são tecidos por redes de saberes, fazeres e poderes de seus diferentes *praticantespensantes*, que os configuram como *espaçostempos* de lutas, tensões e divergências, nos quais se manifestam as relações que vão se estabelecendo entre os praticantes e as decisões das esferas oficiais, oriundas do Ministério da Educação, das Secretarias (LACERDA, 2016, p. 16).

Dessa forma, os alunos aprendem um conjunto de atitudes e práticas sociais que vão carregar para o resto da vida e que fará parte da construção de suas identidades. Ações que ajudam na formação cidadã e na maneira de aprender valores e relações sociais através de seus cotidianos, assim como a professora aprende novos valores com seus alunos. Imagino que, para Maria e para muitos professores e professoras de Educação Física, a coisa mais importante do que os conteúdos é a participação dos estudantes nas atividades. Desse modo, “entendendo as experiências vividas por cada sujeito, individual e coletivamente, e suas inserções sociais nos diversos *espaçostempos* dos quais participa cotidianamente” (COUTINHO, 2012, p. 53).

Portanto, seria errado imaginar uniformidade e homogeneidade absolutas. De fato, dentro do campo coexistem diversas abordagens que, em certos aspectos, se contradizem. Ao colocar a questão dessa maneira, não estamos preocupados com o desenvolvimento de habilidades físicas e desempenho dos alunos mais ou menos capazes, é uma construção de prática

do cotidiano no *espaçotempo*. A narrativa de Maria lembra-me a fala de Coutinho: “E esse *espaçotempo* que é a escola precisa estar voltado para a emancipação social, para o respeito pelas subjetividades individuais e coletivas, como um caminho a ser percorrido em busca da verdadeira democracia social” (COUTINHO, 2012, p. 53).

Assim, vamos entender que ensinar também é um ato de construir relações, ideias, pensamentos, de propor aos alunos novos conceitos, e criar significados. Quando Maria diz: “(...) *fiz um projeto de tênis usados, foi bom e muito significativo para mim*”, o que se percebe é que ela constituiu um laço com os alunos e aprendeu com a própria proposta. Se reparamos bem, esse projeto teve um significado educativo ampliado, uma vez que quando a professora distribuiu as cédulas de forma igualitária, os alunos se reorganizaram dentro da realidade e redistribuíram as cédulas de forma equitativa, conforme as necessidades de cada um. Talvez seja a necessidade que eles veem na sociedade em que vivem.

De acordo com Santos (1999, p. 107):

Somos um arquipélago de subjetividades que se combina diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas. Somos de manhã cedo privilegiadamente membros de família, durante o dia de trabalho somos classe, lemos o jornal como indivíduos e assistimos ao jogo de futebol da equipe nacional como nação. Nunca somos uma subjetividade em exclusivo, mas atribuímos a cada uma delas, consoante as condições, o privilégio de organizar a combinação com as demais. À medida que desaparece o coletivismo grupal, desenvolve-se, cada vez mais, o coletivismo da subjetividade.

Em meio às dificuldades, a professora Maria deixa em aberto a hipótese de pedir transferência para outra escola. Diferentemente do professor Oscar, que tem todo o apoio da direção para realizar seu trabalho, Maria sente exatamente o contrário. Dois criadores das suas práticas curriculares trabalhando em situações bem distintas. Muitas vezes esquecemos que no meio de toda uma rotina escolar, de todas as dificuldades e alegrias, a relação entre os membros desse espaço é uma construção importante do cotidiano.

Talvez ela realmente precise levar seus projetos e sua ideais para outra unidade escolar, quem sabe precise de um tempo da escola em que está inserida, para renascer em outro tempo. Assim como Souza (2006, p. 102-103) diz:

Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

A última narrativa desta pesquisa é a do professor Aldhmar¹² que também foi de grande valor e permitiu tecer aprendizagens sobre seu cotidiano. Ele possui trinta e cinco anos de idade, onze anos de formada e trabalha há nove anos do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente leciona no ensino fundamental em Nova Iguaçu:

Eu já estou há 7 anos na mesma escola, ela possui um bom espaço, tem uma quadra coberta e um pátio, posso usar esses dois espaços para as aulas práticas. O pátio não é coberto, então quando está fazendo muito sol ou está chovendo eu só tenho a quadra como opção. O espaço é muito bom, comporta duas turmas, o problema é a limpeza. Os auxiliares de serviço gerais foram reduzidos pela metade já faz um tempo e só temos três pessoas fazendo essa função. É humanamente impossível três pessoas deixarem uma escola com 20 salas limpas mais uma quadra e um pátio. A diretora manda ofício todo mês solicitando mais funcionários para limpeza, mas o prefeito não abre concurso, é um problema que se arrasta, a gente vai dando um jeito.

Outro problema é a falta de material. A maioria das escolas em que eu passo falta material esportivo e recreativo. Eu fiz uma lista de material, mas a diretora sempre diz que o dinheiro do PDDE¹³, não dá para comprar. Então, eu resolvi da seguinte forma, comprei quatro bolas, uma de cada dos principais esportes de quadra, e pedi doação na comunidade. Um responsável ou outro sempre aparece na reunião de pais e mestre com uma doação. Também construí uma cesta de basquete junto com os alunos, é improvisada, mas eles adoraram. Quando a atividade é esporte, a falta de material atrapalha, mas como nem sempre é esporte, costumamos a usar muito a criatividade.

Meu relacionamento com meus alunos é muito bom, eles costumam fazer festa surpresa no dia do meu aniversário, isso é bem comumente, porque eu sei o quanto essas crianças estão se esforçando para vir à escola todos os dias. É uma relação de professor e aluno, mas também é uma relação de amizade. São bons alunos, porém aprontam, como a maioria dos adolescentes. A adolescência é uma chuva de hormônios e acredito que em algumas vezes o que outros professores

¹² A escolha desse nome é uma homenagem Adhemar Ferreira da Silva, brasileiro que ficou conhecido no mundo todo como um dos maiores atletas do salto triplo.

¹³ Significa Programa Dinheiro Direto na Escola, é um projeto do governo federal de assistência financeira para as escolas.

chamam de bagunça é um ato normal da idade deles. Eles não são desrespeitosos, eles buscam se divertir, são animados. É importante mostrar a eles que tem hora de diversão e tem hora de obrigação.

Se precisar falar sério com eles, estão sempre dispostos a ouvir e refletir. Também é uma ralação de muito aprendizado, não só deles, como meu; eles estão sempre trazendo algo novo, isso enriquece muito meu trabalho. E com todos os meus anos de magistério eu aprendi muito com eles.

O relacionamento com colegas de trabalho é como qualquer emprego. Alguns professores eu tenho mais afinidade, consigo montar projetos juntos e até dar aulas juntos, outros são mais distantes. Com os outros professores existe uma relação de união, porém existem discordâncias em relação a assuntos específicos da educação e de conhecimento técnico, mas isso acontece mais no conselho de classe. É importante respeitar a opinião do colega, e quando tem algum impasse a equipe técnica da escola interfere para resolver.

Já com os pais, é uma relação de distanciamento, pois muitos deles não vão na reunião. Não os culpo, me lembro que a minha mãe também não estava presente nas reuniões da escola. Estou sempre disposto a conversar, mas a presença dos responsáveis é baixa, e é baixa conforme os alunos vão avançando nas séries. Os sextos anos sempre têm mais responsáveis presentes em comparação aos sétimos anos.

Uma das medidas que eu adoto é a responsabilidade mútua, que consiste em todos terem responsabilidade para ajudar no andamento da aula. Exemplo: se um aluno está atrapalhando a aula, não só eu converso com ele, como os outros alunos também. Então, todos precisam estar unidos para o bom andamento da aula. É um processo no qual eles podem aprender com os erros. No fundo, eu sei que, como professor, sou responsável pela turma, mas acredito que esses alunos precisam amadurecer, então cobro responsabilidade deles, para tomarem decisões e não fugir de suas responsabilidades. Isso não só é uma estratégia que dá super certo durante o ano letivo como é um trabalho de cidadania. Percebo uma maior empatia entre eles e, no geral, uma maior valorização da escola.

As abordagens curriculares da Educação Física e o currículo do Estado do Rio de Janeiro, que é baseado na BNCC, estão um pouco distantes na prática propriamente dita. São ótimas ideias, porém, que não contemplam a realidade. Mas são boas, porque quando eu paro para ler um currículo novo ou uma abordagem nova, eu estou sempre aprendendo alguma coisa. Então eu acredito que me relaciono com todos eles ao mesmo tempo, porém, com nenhum de forma específica.

Agora eu não estou lembrando de nenhuma situação específica para narrar, mas vejo algumas mudanças ocorrerem com o passar dos anos. Hoje, os alunos que chegam no sexto ano têm uma maior dificuldade com relação à coordenação motora global, equilíbrio e agilidade. Não que eu faça algum tipo de avaliação técnica para medir a capacidade de coordenação motora, equilíbrio ou agilidade. Mas eu percebo que, no geral, o perfil vem mudando. E nenhum deles são

avaliados por essa mudança, porém, é preciso redobrar a atenção, quanto menor a coordenação motora dos alunos, maiores as chances deles se machucarem durante as aulas práticas. Isso acontece porque eles estão mais sedentários, acredito que é por conta do acesso à internet; esses alunos vivem agarrados no celular, isso é quase um vício para eles. E o tema do uso de celular na escola vira e mexe aparece no conselho de classe. Eles não fazem uso de celular nas minhas aulas, porém, percebo que com os anos, meus alunos estão cada vez mais digitais e com menos vivências motoras.

Uma ponderação que foi feita em todas as narrativas foi a falta de material. Por mais que o professor seja criativo, a falta de material é algo que interfere na rotina das aulas. Acreditamos que isso é mais comum em algumas escolas públicas, mas também pensamos que o investimento em educação seja revisto muito além dos materiais esportivos. Investimento para educação formal é uma luta do passado e do presente que se desenrola no contexto social amplo, que afeta todas as escolas públicas do país. Mas percebemos que, mesmo com a falta de material, esses professores buscam compartilhar experiências durante a organização das aulas, através de procedimentos que indicam relações com a cultura local e os valores que eles acreditam serem importantes. Dessa forma:

Se desenvolvemos esse pensamento em relação com os debates em torno dos limites e das possibilidades do desenvolvimento de práticas progressistas nas escolas, vamos ter que assumir a presença de uma tensão permanente entre os elementos regulatórios tanto das propostas quanto das nossas convicções e possibilidades de ação e os elementos emancipatórios (ou progressistas) que também se fazem presentes em propostas e ações (OLIVEIRA, 2013, p. 1).

Assim, o professor Aldhmar trouxe uma contribuição que, de certa forma, se conecta com o que o professor Oscar tinha dito. E, talvez nos últimos anos, um conjunto de transformações socioculturais vinculadas à tecnologia tenham trazido mudanças na base de nossa sociedade. Com isso, tivemos um grande aumento do uso da tecnologia. Quem sabe esse fenômeno esteja associado à evolução tecnológica que, de certa forma, introduziu diversas tecnologias de informação e comunicação em todas as áreas de nossas vidas?

Esses processos estão mudando a maneira como fazemos as coisas: trabalhar, se divertir, se relacionar e aprender. De uma maneira sutil, esse novo jeito de conviver (que não é mais tão novo) também está mudando a maneira como pensamos a relação entre os seres humanos e a tecnologia. O mundo

está se modificando de uma maneira muito rápida e essa avalanche de informações, algumas vezes, traz repercussões que precisariam ser estudadas. Dessa forma, “examinar as definições alternativas de tecnologia demonstra algo sobre os tipos alternativos de definição e também sobre a caracterização da tecnologia” (DUSEK, 2009, p. 41). Podemos pensar em usar as tecnologias para expandir nossos sentidos e habilidades, mas, para isso, precisamos entender qual será a influência na formação de um aluno que utiliza essa tecnologia. Para Carvalho,

De maneira geral, a tecnologia é concebida primordialmente em termos que personificam artefatos, e seu uso na educação é tomado como indiscutível para além de aspectos instrumentais (o “como”). Crucialmente, desafios ou problemas não são usualmente sugeridos, como não são oferecidos comentários que apontem para questões políticas e/ou econômicas, bem como especificidades pedagógicas. (FERREIRA, CARVALHO, LEMGRUBER, ROSADO 2020,p. 1.000).

Assim sendo, as novas tecnologias não deveriam ser reduzidas, exclusivamente, a seus aspectos didáticos, ou seja, não deveríamos considerá-las apenas um meio, sem assumir que novas tecnologias estão mudando o mundo para o qual educamos crianças e jovens e que, nesse contexto, seja necessário redefinir nossas prioridades como educadores. A realização de algumas das possibilidades futuras dependerá tanto de decisões políticas e compromissos institucionais, como de avanços tecnológicos. Ao longo dos séculos, as tecnologias vêm mudando as maneiras de fazer as coisas, facilitando a vida do ser humano. Contudo, atualmente, estamos convivendo com mudanças tecnológicas nas quais nossa geração está imersa, como a da mídia eletrônica e da digitalização, cujas consequências já começam a se apresentar como o distanciamento entre as pessoas e as novas formas de socialização. Esse é o ambiente de todos os sujeitos de hoje, o mundo para o qual devemos ensinar, o mundo das novas tecnologias. As mudanças ligadas a este fato estão ocorrendo agora e, além disso, dependem de inúmeros fatores político-sociais e, não apenas tecnológicos. As perspectivas variam: dos mais otimistas, que veem as novas tecnologias como uma possibilidade de redenção de todos os males, até algumas perspectivas, que se mostram preocupadas com o futuro e veem a tecnologia de modo crítico e a entendem como um novo mecanismo de produção de desigualdades sociais. “Nesse sentido, há uma

necessidade urgente de trabalhos acadêmicos que reconheçam o papel que a tecnologia exerce em perpetuar as desigualdades existentes na educação” (SELWIN, 2017, p. 20).

E quando pensamos em desigualdade pensamos em currículo, e quando se pensa em currículo é previsível que nós o relacionemos com planos e programas de estudo, ou aos conjuntos de conteúdos, que são organizados em uma determinada sequência. Na prática, devem também levar em conta o conjunto histórico-cultural que permeia a vida desse aluno ao longo do tempo, e ainda à dimensão política das escolhas curriculares. Nesse sentido, Oliveira afirma que:

(...) dissociar políticas e práticas como se fossem campos diferenciados, com sujeitos e lógicas próprias e excludentes é uma má escolha epistemológico-teórica e política, na medida em que ambas se interpenetram permanentemente e não existem enquanto tais (OLIVEIRA, 2013, p. 378).

Dessa forma, acredito que o currículo tem a necessidade de se modificar de acordo com o presente, o que causa proximidade com os alunos. Durante a narrativa do professor Aldhmar, ele mencionou como o currículo de seu município está distante de sua realidade. Dessa forma, o modelo, padronizado e disseminado, que é normalizador, não atente à necessidade de sua prática docente cidadã e comprometida com a comunidade escolar.

Assim, pensamos em expandir o currículo com a contribuição dos participantes incluindo aquilo que podem trazer de suas experiências nas aulas de Educação Física. Os alunos têm grande influência no processo de identificação cultural e social feito pelo professor. Aldhmar e Maria asseguraram isso em suas narrativas. Em relação a isso, Alves (2003) afirma que:

Tudo isso tenho buscado perceber em narrativas sobre escolas feitas por seus praticantes, mais freqüentemente por professoras, e em imagens da escola produzidas, por um lado, por inúmeros artistas de todos os tempos e, por outro lado, obtidas em arquivos pessoais de professoras com quem conversei (ALVES, 2003, p. 66).

É uma construção social e, como tal, só pode ser entendida corretamente na medida em que o contexto social da comunidade é levado em consideração. Portanto, a cultura corporal do movimento nas aulas de Educação Física é muito mais do que apenas conhecer uma determinada

abordagem ou seguir um determinado currículo. É uma construção inscrita no contexto social dos sujeitos que interagem em seu cotidiano. E juntos criam valores e práticas que tecem o desenho curricular da disciplina naquela escola, formando suas redes com as pessoas que a compõem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate curricular na disciplina de Educação Física escolar vem crescendo desde a década de 1980 até os dias atuais. O “currículo” certamente deve ser um dos conceitos mais citados atualmente em artigos sobre a Educação Física escolar, e sempre procurando movimentos presentes no campo pedagógico. Nesse sentido, acredito que precisamos de uma abordagem nova que possa contribuir com os estudos curriculares da Educação Física escolar.

Pensamos que, certamente, há muitas respostas ainda não encontradas sobre o tema, que exigem outros estudos. Se por um lado poderíamos dizer que o currículo é uma criação para a padronização de conteúdos a serem ministrados, por outro, percebemos nas práticas e narrativas que existem ações ricas em conhecimentos, que se desenvolvem imbricadas com o currículo original proposto oficialmente. Então, baseados nos estudos nos/dos/com os cotidianos, no primeiro momento, “podemos então dizer que o cotidiano é o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto do que nela é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas)” (OLIVEIRA, 2005, p. 52). E por que não também dizer que é o conjunto de ações em que se inscreve uma proposta cultural, manifestada em diferentes *espaçostempos* da prática educacional?

O que devemos considerar aqui é como os professores são criadores dos seus currículos; talvez falte valorizar uma abordagem que ratifique a criação curricular desse professor, de modo a permitir fazer emergir a não padronização, uma abordagem aberta à criação dos conhecimentos pelos professores, alunos e sujeitos envolvidos na rotina escolar. Seria, então, a “partir dessa perspectiva de ruptura com saberes prévios a respeito da realidade escolar que buscaríamos outros sentidos, múltiplos e enredados que essas ações comportam” (OLIVEIRA, 2005, p. 75).

Assim, sabemos que o currículo envolve um processo social, público e político. Afirmar que o currículo não é um assunto político significa não considerar a sua importância para a instauração de um debate crítico. Acreditamos que qualquer argumento sobre o significado político e social do currículo deve ser considerado e refletido. Aparentemente, tentamos superar o

acalorado debate político sobre o que é o ensino e como ensinar em meio a tanto ódio propagado pela política no nosso país, que vem tornando as políticas neoliberais o seu pilar central. E passamos a questionar quem se beneficia com essa política que incentiva o ódio na sociedade.

Desse modo, envolvendo sujeitos com seus próprios conhecimentos e estratégias, em suas práticas pedagógicas, tendo suas bases culturais, os currículos estão longe de serem homogêneos e facilmente comparáveis aos interesses de qualquer grupo político. Pode-se dizer realmente que existe uma cultura própria nas aulas Educação Física, que estão espalhadas no nosso país, e podemos afirmar que, nesse campo, há aqueles que criam e recriam conhecimentos, práticas, valores, identidades e formas de lecionar. Como diz Oliveira

É criação, e não descoberta. Assim os pressupostos metafísicos e sistemas de crença e valores não vêm antes nem depois da explicação científica sobre outros modos explicação/compreensão da realidade nada tem científico; é um juízo de valor naturalizado através de um processo lento (OLIVEIRA, 2006, p. 37).

A relação entre currículo e sociedade precisa ser percebida em sua proximidade, e essa perspectiva vem sendo nutrida principalmente por algumas correntes científicas de estudo do campo em artigos, livros, teses, dissertações. Nessa perspectiva, a Educação Física surge como um campo ou espaço social ilimitado, construindo cotidianamente, junto aos sujeitos envolvidos, um conjunto de expressões culturais, sociais e corporais, ao mesmo tempo em que também envolve um conjunto de discursos e práticas, conceitos e valores.

Não enquadrando e dependendo, entre outras coisas, dos conhecimentos e crenças que em certas condições sociais e históricas foram estabelecidos de maneira hegemônica dentro da cultura, esses processos se desenrolam no contexto de um regime de verdade imposto que, por sua vez, define o tipo de conhecimento válido e que indivíduos e grupos deles se apropriam. Em nossa opinião, não é possível padronizar o currículo, uma vez que existem elementos imensuráveis e que, além disso, não são capazes de serem previstos. Em outras palavras, dos muitos conhecimentos existentes que constituem nossa sociedade, apenas alguns são escolhidos para serem

repassados às gerações futuras de forma organizada, e é preciso tentar compreender não só os motivos, como também as consequências disso.

REFERÊNCIAS

- AHUMADA, M. V. **Comunicação e Educação – A relação entre escola e Famílias no cotidiano escolar.** [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2011_1-803-ME.pdf. Acesso em: 2 jul. 2020.
- ALVES, N. G. **Cultura e cotidiano escolar.** [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/Educacao-MII/2SF/Cultura_e_Cotidiano.pdf. Acesso em: 3 jul. 2020.
- ALVES, N. G.; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.** Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- ARENDS, R. **Aprender a ensinar.** Lisboa: McGraw-Hill, 2005.
- AZEVEDO, J. G. A tessitura do conhecimento em rede. *In*: ALVES, N. G.; OLIVEIRA, I. B. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.** Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 65-78.
- BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura.** [S.l.: s.n.], 2012.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.
- BARRETTO E. MITRULIS E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.** Estud. av. vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. 2001 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a03.pdf> Acesso em: 23 março 2020.
- BRASIL. IBGE. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>. Acesso em: 28 out. 2018.
- BRASIL. IBGE. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/queimados/panorama>. Acesso em: 23 maio 2019.
- BRASIL. INEP. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1387458>. Acesso em: 23 maio 2019.
- BRASIL. MEC. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 24 abr. 2020.
- BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 out. 2018.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.** Santos: Projeto Cooperação, 2002.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar.** Santos/RJ: Renovada, 2000.
- CANDAU V. M. F Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 13, n. 37, p. 45 - 56, jan./abr. 2008.
- CARVALHO, R. M. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Lugares de Educação**, [s.l.], v. 3, n. 5, p. 37-49, 14 jun. 2013.
- CASTELLANI, F. L. **Política Educacional e Educação Física.** Campinas/SP: Autores Associados, 1993.
- CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano.** 1: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

- CHAVES, M. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. *In*: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico-cultural. Maringá: Edu. em, 2008. p. 75-89.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, [s.l.], n. 2, p. 177-229, 1990.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo/SP: Cortez, 1992.
- COUTINHO, M. C. G. C. **Tecer cotidianos, tecendo rebeldias** – Narrativas femininas sobre EJA. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-547-ME.pdf. Acesso em: 4 jul. 2020.
- DAOLIO, J. A ruptura natureza/cultura na educação física. *In*: DE MARCO, A. (org.). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 2010.
- DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultural**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola**: Implicações para Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DUSEK, V. O que é tecnologia? Definindo ou caracterizando a tecnologia. *In*: DUSEK, Val. **Filosofia da Tecnologia**. São Paulo: Loyola, 2009.
- FACE, P. L. F. S.; HERNECK, R. H.; CARDOSO F. A. O diferente é capaz de desconsertar e reconstruir: gênero nos/dos/com os cotidianos escolares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, abr./jun. 2018. [Imagens e sons para além das escolas]. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/32284>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- FERRAÇO, C.E. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar 101. *In*: ALVES, N. G.; OLIVEIRA, I. B. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 101-117.
- FERREIRA, G. M. S; CARVALHO, J. S; LEMGRUBER, M. S; ROSADO, L. A. S. **Estratégias para resistir às resistências: experiências de pesquisa e docência em educação e tecnologia**[S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p994-1016> Acesso em: 1 out. 2020.
- FORSTER, H. V. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. *In*: SCHNITMAN, D. F. **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- FREIRE, J. B. **O jogo entre o risco e o choro**. Campinas/SP: Autores Associados 2017.
- FREIRE, J. B; SCAGLIA, J.A. **Educação da prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- GALLO, S.; Transversalidade e Educação: Pesando em uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, N. G.; GARCIA, L. R. (orgs.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p.15-36.
- GARCIA, A. Em Busca das escolas na escola: por uma epistemologia das “Balas sem Papel” **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 129-147, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a08v2898.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí/ RS: Unijuí, 1998.
- GHIRALDELLI JUNIOR., P. **Filosofia e história da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2009.
- HILDEBRANDT, R. L.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Tradução: Sonnhilde Von der Heide. Rio de Janeiro/RJ: Livro Técnico, 1986.
- JOHNSON, A. **A Indústria Cultural Como Instrumento de Alienação e Dominação na Sociedade**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, s/d.
- KUNZ, E. **Ensino e Mudanças**. Ijuí/RS: Unijuí, 2001.
- KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí/RS: Unijuí, 1998.
- LACERDA, E. F. **As redes de poderes e saberes tecidas nos/dos/com os cotidianos escolares e suas relações com a tessitura de práticas pedagógicas emancipatórias**. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2014_1-1265-ME.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.
- LE BOULCH, J. **A Educação Psicomotora**: A psicocinética na idade escolar. Porto Alegre/RJ: Artes Médicas, 1983.
- LEITÃO, C. F. **A circularidade de saberes e o exercício de poder na experiência dos coletivos de autoformação**. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/cleide_figueiredo_leitao-ME.pdf. Acesso em: 8 jul. 2020.
- LEITE, Márcia. Quando professores se encontram. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (orgs.). **Fora da escola também se aprende**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MANHÃES, L. C. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. *In*: ALVES, N. G.; OLIVEIRA, I. B. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 79-100.
- MARTINELLI, T. A. P.; MAGALHÃES, C. H.; MILESKI., K. G.; ALMEIDA, E. M.; A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Revista motrivivência**, Santa Catarina, v. 28 n. 48 (2016). Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p76> . Acesso em: 10 jan. 2020.
- MENDONÇA, R. M. Criando o Ambiente da Criança: a Psicomotricidade na Educação Infantil. *In*: ALVES, Fátima (org.). **Como aplicar a Psicomotricidade**: uma atividade multidisciplinar com Amor e União. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- NAHAS, M.V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf, 2001.

- OLIVEIRA I. B. Currículo e processos de *aprendizagem* *ensino: políticas práticas* educacionais cotidianas, **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articulos/oliveira.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- OLIVEIRA I. B. **Currículos praticados**: regulação e emancipação no cotidiano escola. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- OLIVEIRA, I. B. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA, I. B. Currículos e processos de *apredizagem* *ensino: Políticas práticas* Educacionais Cotidianas: UERJ, Brasil, Rio de Janeiro, **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.
- OLIVEIRA, I. B. de. **Currículo praticados**: entre a regulação e a emancipação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PAIS, M. J. **Vida Cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**: convite à ensinagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- ROCKWELL, E. **La escuela cotidiana**. 5. ed. México: Paidós, 2005. v. 1.
- ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**. O Social e o Político na Pós- Modernidade. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- SANTOS, B. de S. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SELWYN, N. Um panorama dos estudos críticos em Educação e tecnologias digitais. In: KADRI, M. S. El.; ROCHA, C. H.; WINDLE, J. A. (Org.). *Diálogos sobre tecnologia educacional: Educação linguística, mobilidade e práticas translíngues*. Campinas: Pontes Editora, 2017, p. 15–40.
- SHETH, D. L. Micromovimentos na Índia: para uma nova política de democracia participativa. In: **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SILVA, A. V. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro, **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez. 2016. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>. Acesso em: 17 maio 2019.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.; VARJAL, E.; CASTELLANI, Filho L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; 2009.
- SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TANI, G. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014.

TAVEIRA, E. B. A pesquisa dos/nos/com os cotidianos e suas múltiplas possibilidades de apresentação. *In*: ALVES, N. G.; OLIVEIRA, I. B. (orgs.).

Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 119 -139.

TEIXEIRA, I. A. C. História oral e educação: virtualidades, impregnações, ressonâncias. *In*: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 153-165.