

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Coleção Componentes Curriculares em Diálogos
Interdisciplinares a Caminho da Autoria

Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral

EDUCAÇÃO FÍSICA



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

DIRRENO

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Nadia Campeão

Secretária

Fatima Aparecida Antonio

Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza

Chefe de Gabinete

Fernando José de Almeida

Assessor de Gabinete

Coordenadoria Pedagógica

Ana Lúcia Sanches

Coordenadora

DIEFEM

Marcia Cordeiro Moreira

Diretora

DIEFEM

Carlos Eduardo dos Santos

Conceição Letícia Pizzo Santos

Edson Dos Santos Junior

Fernando Jorge Barrios

Hugo Luiz de Menezes Montenegro

Jandira de Oliveira Costa

Leila Aparecida Anselmo de Lima

Luiz Fernando Costa de Lourdes

Marcos Ferreira da Fonseca

Maria Alice Machado da Silveira

Marisa Aparecida Romeiro Noronha

Nilza Isaac de Macedo

Assessoras

Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Maria Helena Bertolini Bezerra

Maria Selma de Moraes Rocha

APRENO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA PEDAGÓGICA
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Direitos de Aprendizagem
dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral

EDUCAÇÃO FÍSICA

Coleção Componentes Curriculares em Diálogos
Interdisciplinares a Caminho da Autoria

SÃO PAULO | 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Divisão de Ensino Fundamental e Médio.

Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral :
Educação Física. – São Paulo : SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes
Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)

80p. : il.

ISBN 978-85-8379-016-7 (Coleção)

ISBN 978-85-8379-024-2

Bibliografia

1. Ensino Fundamental 2. Interdisciplinaridade 3. Educação Física I. Título

CDD 372

Texto coletivo produzido pelos educadores da Rede Municipal de São Paulo a partir de encontros e debates realizados por DIPED/DRE e DIFEM/SME.

EQUIPES DE DIPED

Servidores das Equipes de DIPED que acompanharam a construção do documento de Direitos de Aprendizagem dos diversos ciclos.

DRE BUTANTÃ

Neide Aparecida Ribeiro de Santana (Diretora), Ana Paula Martins, Ana Carolina dos Santos Martins Leite, Elder Ribeiro Garcia, Emanuel da Conceição Pinheiro Junior, Rosana Rodrigues Silva, André de Freitas Dutra, Marcelo Fernandes.

DRE CAMPO LIMPO

Marilyn dos Santos Cardoso (Diretora), Elenita Santana de Almeida, Elenita Santana de Almeida, Juliana Froeder Alves Grilo, Maria Aparecida Costa dos Santos.

DRE CAPELA DO SOCORRO

Ebelsione Pereira de Oliveira Pinto (Diretora), Marisa Rodrigues das Neves Pais, Neide Antonia Pessoa dos Santos, Edmir Bugolin Quiles.

DRE FREGUESIA / BRASILÂNDIA

Cesar Augusto do Nascimento (Diretor), Jessika de Oliveira Queiroz, Eleonora Cordeiro Mattoso, Ana Lucia Budin Cruz, Edmar Silva.

DRE GUAIANASES

José Ivanildo Ferreira dos Santos (Diretor), Marcelo Eduardo Lopes, Rosana Soares Godinho, Marisa Leite da Fonseca Mendes Vaz, Tânia Regina da Silva de Souza, Romeu Guimarães Gusmão, Thais Blasio Martins.

DRE IPIRANGA

Ilma Lopes de Aquino / Adriana Oliveira Rodrigues Paz (Diretora), Camila dos Anjos Aguiar, Nelsi Maria de Jesus.

DRE ITAQUERA

Mônica Maria Chaves de Souza (Diretora), Cristine de Jesus Moura, Taís Dias da Costa, Dionel da Costa Júnior, Eduardo Gomes de Souza, Michelly Francini Brassaroto do Amaral, Flavio Luiz Costa, Sirlene Barbosa, Michele Aparecida Lopes.

DRE JAÇANÃ/TREMEMBÉ

Edson Azevedo Barboza (Diretor), Claudia Regina Dias Branco, Paula Carneiro Albertin, Roberto Antonio Maciel, Izabel Cristina do Amaral e Silva, Bertin Sandra Regina Soares, Eugênia Regina de Carvalho Rossato, Kleber Willian Alves da Silva.

DRE PENHA

Sidnei Dalmo Rodrigues (Diretor), Carlos Eduardo Fernandes Junior, Deborah Monteiro, Malu Mineo, Robson Leite, Seomara Germano.

DRE PIRITUBA

Ana Maria Cesar Guabiraba (Diretor), Benedito Barnabe, Clóvis Cardoso de Sá, Emilce Rodrigues Gomes Giro, Márcia Duarte Carvalho, Osmarina Aparecida Borges, Rafael Gonçalves Pereira, Sandra Regina Brugnoli Bouças, Saulo Ferreira dos Santos Braghini, Sérgio dos Santos, Sheila Ferreira Costa Coelho, Silvania Francisca de Jesus.

DRE SANTO AMARO

Cícera Batista da Silva (Diretora), Francilene de Souza Tavares, Olívia Selma Gomes, Taniija Mara Ribeiro de Souza Maria.

DRE SÃO MATEUS

Maria Efigenia Ribeiro Pereira (Diretora), Cristiane Coelho de Souza Garcia, Edneusa Cassia Ribeiro Leite Fernandes, Elaine Aparecida Pereira, Hélio Dauto Santos Brasileiro, Izilda Fátima Spinola de Gois, Maria Bento da Purificação, Maria de Jesus Campos Sousa, Natália Rodrigues Diniz

de Oliveira, Pedro Alves Neto, Ricardo Costi, Silvana Regina Brandão, Vanessa Rossi Americano, Wanusa Rodrigues Ramos.

DRE SÃO MIGUEL

Vera Maria de Souza (Diretora), Adriana Ferreira Daffre, Arnaldo Lopes Siqueira, Eliana Prates da Cruz, Jairo Maurício da Silva, Tânia Soares da Silva.

FORMADORES PARCEIROS

DRE BUTANTÃ

Paula Ribeiro Costa, Daniel Bilho Gatamorta, Denise Benites, Emanuel da Conceição Pinheiro Junior, Jacqueline Cristina Jesus Martins, Pedro X. R. Bonetto.

DRE CAMPO LIMPO

Silvio Benedito, Milton Flávio Ferreira Teixeira, Cassia Adriana de Matos Czeszak, Débora Fátima Bernini Ferro, Maria Aparecida Costa dos Santos.

DRE CAPELA DO SOCORRO

Marcos Vilas Boas, Maria Cristina Barboza Ribeiro Chaves, Marluce Leite Aguiar.

DRE GUAIANASES

Demian Ramos Martin, Fabrício Pomponet Monteiro, Fernanda Lopes de Moraes.

DRE IPIRANGA

Camila dos Anjos Aguiar, Gustavo Ponce, Marcus Vinicius Rodrigues, Pérola Ruzi Berzuino Mucedola.

DRE ITAQUERA

Camila Aparecida Garcia, Celso Marcon, Débora Nunes Silva, Rogério dos Santos Silva.

DRE JAÇANÃ/TREMEMBÉ

Alessandra Andrea de Almeida Vaz, André Massaru Martins de Oliveira, Marcos Ribeiro das Neves.

DRE PENHA

Ivaneide Lino Antunes Medeiros, Rosa Elaine Puzzello, Simone Aparecida Morgado, Wellington Camargo Fernandes, Daniel Teixeira Maldonado, Daniel Bochinni.

DRE PIRITUBA

Adelgício Ribeiro de Paula, Anne Ferreira Campos, Daura Daniele de Camargo, Marina Fabiani Franco, Renato de Sá Dias, Rui Augusti, Diego Laudano Rocha, Esmeria Lucia Melo Ribeiro.

DRE SANTO AMARO

Ivanildo Bezerra da Silva, Miguel Feth Junior, Juliane dos Santos Ribeiro.

DRE SÃO MATEUS

Aline Santos do Nascimento, Wellington Camargo Fernandes.

DRE SÃO MIGUEL PAULISTA

Francisco José de Lima Neto, Leandro Pedro de Oliveira, Luciana Venâncio, Junivan Rodrigues.

ASSESSOR DO COMPONENTE EDUCAÇÃO FÍSICA

Antonio Carlos Vaz

SUMÁRIO

1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO....	7
1.1 Componente curricular como construção humana e social	8
2. CONCEPÇÃO	17
2.1 A Educação Física como linguagem	17
2.2 Função social da Educação Física	21
3. O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	25
3.1 Descolonização, culturas e saberes	28
3.1.1 Culturas.....	31
3.1.2 Saberes escolares	33
4. DIREITOS DE APRENDIZAGEM	35
4.1 Infância e adolescência como direito social	35
4.2 Os direitos de aprendizagem na Educação Física	36
4.3 Eixos estruturantes.....	41
5. ESTRATÉGIAS/AÇÕES	47
5.1 Professores pesquisadores.....	47
5.2 Avaliação	48
5.3 Documentação pedagógica.....	50
5.3.1 Plano de Ensino e Planejamento	51
5.3.2 Intervenção social.....	53
5.4 Interdisciplinaridade	55
5.5 Projetos Interdisciplinares: pedagogia por projetos e outras possibilidades.....	56
5.6 Tema Gerador e os princípios para sua seleção	58
5.6.1 Justiça curricular.....	62
5.6.2 Evitar o olhar monocultural.....	63
5.6.3 Reconhecimento da manifestação de culturas locais.....	64
5.7 Organização de tempos e espaços.....	68
5.8 Leitura do mundo e tematização	69
5.9 Vivência, experiência e a argumentação crítica	76
REFERÊNCIAS	79

FEDUC

FISCA

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

1

Os currículos da Educação Física foram criados acompanhando os contextos e as mudanças políticas e econômicas, e ainda sofreram severas influências de outras áreas, tais como: **o exército, a medicina, a psicologia, a indústria, a pedagogia, os movimentos sociais, o mercado etc.** O resultado é que até os dias de hoje muitas teorias curriculares circulam e disputam a hegemonia do pensamento pedagógico e científico da Educação Física. Variam conforme diferentes visões do objeto específico da área, referenciais teóricos, concepções de educação e aprendizagem, identidades e sociedades almeçadas.

Dois fatores podem ser considerados importantes na configuração dos embates pelo domínio discursivo da área: o debate acadêmico e as políticas públicas.

Quanto ao primeiro, é facilmente perceptível a diferença dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, que, conseqüentemente, formam professores com perspectivas teóricas e políticas distintas, refletindo, desta forma, no discurso e na prática destes professores. Já no que diz respeito às políticas públicas, há várias iniciativas de mudanças curriculares experimentadas ao longo de diversos momentos políticos, com os inúmeros processos de implantação, de revisão ou de mudança curricular, protagonizados nas esferas municipais, estaduais ou federal.

A história do currículo da Educação Física não é uma mera imposição de políticas educacionais, mas o resultado da incorporação das diferentes formas de resistências, por vezes idiossincráticas, ao processo social, o que faz com que se produzam inúmeras possibilidades de desenvolver um currículo.

1.1 Componente curricular como construção humana e social

As teses elaboradas pela comunidade acadêmica de medicina, juntamente com a veiculação de manuais pedagógicos no país, especialmente os sistemas ginásticos europeus, ainda em meados do século XIX, propiciaram o desenvolvimento da prescrição da prática de exercícios físicos para as crianças e jovens. Também se determinava hábitos de higiene e de asseio corporal, enquanto os exercícios físicos eram indicados para os indivíduos provenientes das famílias mais ricas, que tinham acesso aos serviços prestados pelos médicos (PAGNI, 1997).

Pela atividade física se buscava disciplinar as crianças e jovens às normas morais e à rígida hierarquia própria das instituições. No entanto, a promessa de saúde e de poder individual por meio da prática de exercícios físicos até o início do século XX não foram suficientes para convencer setores da elite (PAGNI, 1997).

A prática de exercícios físicos, apesar de toda a resistência, estava associada à saúde, à beleza física e à possibilidade de regenerar a constituição racial da população, o que caracterizava um viés eugenista, que tinha por finalidade a melhoria da raça brasileira. Havia grupos que defendiam os exercícios físicos como benéficos à saúde e que, portanto, deveriam ser estendidos à maioria da população, e não ficar restrito às elites (PAGNI, 1997).

Nesse período, médicos e intelectuais lutaram pela obrigatoriedade da Educação Física nas escolas e, ao mesmo tempo, pela extensão da rede escolar e pela consolidação de um sistema nacional de ensino que atendesse a todos. Só assim seria possível atuar na constituição corporal da população, tornando-a mais robusta, melhorando sua condição de resistir a doenças e podendo transmitir essas conquistas às futuras gerações (PAGNI, 1997).

O esporte já se destacava entre a preferência da população na última década do século XIX e não exigia os mesmos sacrifícios dos exercícios físicos. Essa manifestação teve um caráter mais informal, mais espontâneo, e era vivenciada no tempo livre de seus praticantes, mas também por certo número de espectadores. Os diferentes grupos que atuavam na educação do físico compreendiam que o esporte era uma alternativa aos exercícios ginásticos, podendo atingir resultados esperados tanto no plano identitário quanto no moral.

Entretanto, tanto o exercício físico como a prática esportiva não fizeram parte da vida cotidiana da maioria da população como experiência pessoal. Sem acesso à escola, os pobres, tanto adultos quanto crianças, precisavam trabalhar para sobreviver, o que os impedia de certas práticas relegadas a um quase inexistente tempo ocioso.

No século XIX, em algumas poucas escolas, especialmente naquelas dotadas de condições materiais, pessoas oriundas de diversos setores e categorias profissionais da sociedade como ex-militares do exército, da marinha, da força pública, os fisiculturistas, ex-atletas, eram chamadas a ministrar a educação do físico.

Neste período, ainda não havia modelos constituídos em disputas para se configurar a Educação Física, embora o movimento higienista já exercesse uma forte influência sobre o pensamento social e educacional.

Nas primeiras décadas do século XX, o campo da Educação Física foi se constituindo com a criação de entidades ligadas à formação de professores, de Departamentos, de Associações Profissionais e de Federações Internacionais voltados para a organização da Educação Física e do esporte. Este período foi fértil para a consolidação da figura do professor de Educação Física.

O campo se configurou pela disputa entre os diferentes grupos: os médicos, os militares, os profissionais da Educação, os donos de centros de cultura física, os religiosos, os dirigentes de clubes e agremiações, os administradores públicos, os diretores de escolas, particulares e públicas, os políticos e os próprios instrutores de ginástica e de esporte.

Deve-se observar, assim, que os distintos olhares sobre as práticas de Educação Física produziram discursos e práticas que se misturaram. Essas discussões voltavam para os professores como proposições sobre o que e como se deveria ensinar ou praticar em termos de exercitação e técnica corporal.

Com o movimento nacional-desenvolvimentista, que teve seu auge nos anos 1950, reflete-se sobre a Educação Física novos olhares, diminui-se a preocupação ortopédica e higiênica e amplia-se a eficiência do rendimento físico.

Esta nova compreensão, também influenciada pelas novas perspectivas pedagógicas que propunham métodos e estratégias de ensino explicitamente mais democráticos e centrados na figura do estudante, propiciou



condições de aprendizagem adequadas que se davam a partir da valorização das crianças, compreendendo seus comportamentos por meio da biologia, psicologia social, psicologia evolutiva, sociologia e filosofia.

Em meados dos anos 1960, em tempos de crescente urbanização e desenvolvimento econômico, a educação brasileira sofre influência de outra vertente pedagógica, o tecnicismo educacional americano, deixando de lado os limites determinados pelo cientificismo e passa a ser mediada pelo desenvolvimento tecnológico e industrial.

A função social da escola continua sendo a busca pela formação de indivíduos dóceis e capazes de trabalhar de forma eficaz. No nosso componente, a perspectiva do controle social ganha força dentro do discurso esportivo. A partir do **esporte**, ensinavam-se os regulamentos, a especialização, a conformação de papéis, a neutralidade, a competição, a cientificação e a eficácia. Por meio desse discurso, criaram-se as condições para avaliação e comparação de resultados como critérios de padrões de movimento.

Ao longo da década de 1970, em tempos de ditadura civil militar, o discurso sobre os valores disseminados por meio do esporte foram traduzidos simbolicamente pelos ideais de perseverança, de luta, de vitória, de patriotismo e de desenvolvimento nacional. O sujeito almejado por esta perspectiva é aquele dinâmico e versátil, respeitador de regras e princípios morais universais, dono de uma enorme capacidade física e psíquica para enfrentar desafios movidos pelo melhor espírito competitivo (NEIRA e NUNES, 2009); (BETTI, 2009).

Já no fim dos anos 1970, o método psicocinético, pautado principalmente nas teorias de Jean Le Boulch (1986), traz à tona as discussões sobre a **psicomotricidade** como perspectiva para o trabalho dos professores de Educação Física em relação à educação integral do indivíduo, superando o discurso da dicotomia entre corpo e mente evidenciado nos estudos e nos métodos de atuação dos profissionais da área. Nesse período, acreditava-se que a partir de exercícios de resolução de problemas, estafetas, jogos e brincadeiras, os estudantes se desenvolveriam de forma integral.

Mas a chamada “educação pelo movimento”, cujo objetivo era a prevenção das dificuldades escolares e o conseqüente desenvolvimento dos aspectos funcionais da aprendizagem, sofre com críticas cuja alegação é de que esta perspectiva parte de uma visão auxiliar e utilitarista, colocando a Educação Física como uma disciplina a serviço de outras, reforçando-se, desta forma, uma relação hierárquica entre elas.

Nos anos 1980, com o fim da ditadura civil militar e a redemocratização do país, consolidou-se o campo acadêmico da Educação Física

com a criação de programas de pós-graduação, ampliação e diversificação de fóruns científicos. Essas condições contribuíram para a constituição de discursos, pautados nas ciências humanas e sociais, que criticavam os modelos educacionais vigentes e buscavam ampliar o debate sobre a especificidade e a função social da Educação Física como área de conhecimento.

Neste período, a proposta **desenvolvimentista** tinha como premissa garantir o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social do educando a partir da aprendizagem de habilidades motoras, respeitando as características de cada fase dos educandos e educandas.

As discussões da época realizadas no campo da pedagogia, a partir das teorias críticas, aproximaram o campo da Educação Física ao das Ciências Humanas, especialmente a Sociologia e a Filosofia da Educação de orientação marxista. O que estava em jogo era a própria identidade da Educação Física que estava entre dois paradigmas: o biológico e o cultural. A disputa entre essas diferentes perspectivas foi denominada por Bracht (1999) de “crise de identidade da educação física escolar”.

O ensino do componente e o conceito veiculado de corpo, tradicionalmente referenciados nos discursos oriundos das ciências biológicas, começam a ser questionados. As teorias críticas se posicionam fortemente contra essas características tecnicistas e acríticas das propostas curriculares anteriores, destacando a importância do caráter histórico, social e político de um currículo. A partir desse referencial teórico propõe-se outro papel social para a área, baseada na intervenção pedagógica e numa nova epistemologia: **“a expressão corporal como linguagem”, a cultura corporal.**

Nessa perspectiva crítica, o componente curricular responsável por abordar “os temas da cultura corporal”, ou seja, a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída, tais como o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica (SOARES et al., 2009) é a Educação Física.

É neste contexto que ocorre um importante movimento de formação de professores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Com Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação, houve um processo de reorientação curricular em que foram produzidos cadernos para cada componente curricular, chamados de **“Visão de área”** (SÃO PAULO, 1992).

A proposta curricular de então trazia como principal contribuição uma redefinição de área:



A Educação Física tem como objeto de conhecimento as manifestações da cultura corporal, as formas de representação do mundo expressas através do corpo, como os jogos, os esportes, as danças, a ginástica, as lutas e outras práticas corporais (SOARES et al, 2009, p. 9).

Afirma que o que confere especificidade à Educação Física é o movimento humano **como expressão de uma cultura viva**, não o movimento que se restringe aos limites **orgânicos e biológicos** em que se enquadra a atividade física encarada por si só. O movimento é tratado como **fator de cultura**, pois se reveste da dimensão humana que o subordina às leis histórico-sociais. O movimento expressa um **sentido/significado histórico, antropológico** determinado pela própria natureza do homem e dos fatores culturais presentes nas formas de movimento.

O documento afirma ainda que “(...) a Educação Física ao invés de construir sua prática pela ótica da aptidão física, deve orientá-la na direção que conduza à percepção das práticas corporais enquanto componente cultural de um povo.” E finaliza:

[...] propomos que a Educação Física forneça elementos que permitam a reflexão crítica em torno das práticas ainda dominantes e que se faça uma prática que se propõe transformadora, quaisquer que sejam as atividades corporais desenvolvidas, desde que sejam significativas para o aluno e em consonância com a sua realidade (SÃO PAULO, 1992, p. 11).

ATEORIA CRÍTICA E O CONTEXTO POLÍTICO

Apesar de certo número de professores compartilharem dessa visão no início dos anos de 1990, esta perspectiva não se tornou hegemônica. Ao contrário, a formulação ideológica neoliberal, que atribuíam aos indivíduos a responsabilidade por sua posição na sociedade, imiscuiu-se nos programas de formação inicial dos professores nos diferentes componentes curriculares, assim como em todos os espaços da sociedade.

Sugestão:

Para compreender as dimensões do projeto neoliberal na vida e, conseqüentemente, na educação, assistir ao filme “Um encontro com Milton Santos: a globalização vista do lado de cá”.

É neste contexto cultural e político que é lançada, em 1992, a obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, conhecida no campo da Educação Física por “Coletivo de Autores”, que a define como uma pedagogia crítico-superadora, consolidando a noção de cultura corporal.

De acordo com esses autores, o esporte, a aptidão física e os padrões de desenvolvimento têm contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. Por meio do conhecimento das condições sociais da sua elaboração e da valorização da sua própria parcela da cultura, essa perspectiva

tem como objetivo proporcionar à cultura dominada condições para libertar-se da dominação e alienação imposta pela ideologia capitalista.

No contexto dos anos 1990, um projeto de Educação Física ressurge numa perspectiva curricular pautada no cuidado individual com a saúde e na instauração de um estilo de vida ativo. Nesse sentido, tal proposta atribui aos estudantes a responsabilidade da aquisição de conhecimentos referentes à importância da atividade física voltada para a melhoria da saúde, estimulando a prática regular de exercícios físicos e a adoção de uma alimentação equilibrada, apontando que tais hábitos devem ter continuidade após os anos escolares.

Este currículo se baseia num projeto de vida comum a todos ao promover às pessoas felicidade, sensação de bem-estar e elevação da autoestima caso sigam determinados padrões de aparência física e saúde. Neira e Nunes (2009) denominam essa proposta de “currículo saudável”.

O ideário neoliberal de Qualidade Total e individualização da condição de saúde encontram apoio nas propostas curriculares das gestões do período de 1993 a 2000 na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, quando foi publicado o Documento Implementação da Política Educacional, baseado no modelo econômico de administração de empresas.

Na gestão de 2001 a 2004, a revista Educação foi um dos canais de comunicação com a Rede Municipal de Ensino. Foram publicados cinco volumes, e eles se constituíram como os principais documentos sobre as ações do governo. Na construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação - SME, houve a retomada das propostas educacionais da gestão de 1989-1992 que fortalecia e ampliava a autonomia das escolas na elaboração de seus projetos e a participação popular nas decisões educacionais.

Entre 2005 e 2012, foi apresentado à Rede Municipal o Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas. No campo da Educação Física foi implantado o “**Currículo Cultural**” (NEIRA e NUNES, 2009), que se baseia nas teorias pós-modernas de caráter crítico da realidade, no multiculturalismo crítico, nos Estudos Cultu-

OS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS

Alguns projetos marcaram a gestão 2001-2004: o Projeto Vida, vinculado às questões do ECA; o Projeto Escola Aberta; o Projeto Educom-rádio; o Projeto Recreio nas Férias. Outro projeto de relevância foi a criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), cuja concepção atendia a três objetivos específicos:

- 1) Ofertar educação de qualidade que possibilitasse o desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos;
- 2) Ter uma gestão compartilhada com a comunidade local;
- 3) Servir como polo de inovação de experiências educacionais.



rais. Essa perspectiva de Educação Física está apoiada nas teorias pós-críticas dos estudos de currículo, também chamada de “Educação Física Cultural”.

Em 2013, iniciaram-se os processos de elaboração de uma nova organização curricular, que culmina com a publicação deste documento. A base deste novo documento são os “Direitos de aprendizagem”, que vem no rastro das lutas empreendidas pelos novos movimentos sociais que buscam o reconhecimento dos direitos culturais para os diferentes grupos identitários que sempre foram silenciados.

Esta proposta se apoia numa perspectiva crítica e emancipadora, que traz como elemento central a qualidade social da educação. Apresenta como pilar a construção de um espaço público que privilegie a superação de desigualdades, reconheça as relações de poder que hierarquizam as diferenças, possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico, mas, principalmente, que seja capaz de promover uma educação comprometida com a transformação da realidade (SÃO PAULO, 2015).

Este projeto de formação e transformação curricular não se restringe a um único campo epistemológico, visto que ele busca refletir os diferentes grupos presentes na Rede Municipal. Assim, como enfatizam Carlson e Apple (2003), o campo curricular crítico foi enriquecido pelo avanço das teorias pós-modernas e neogramscianas, ao rejeitar o reducionismo das teorias estruturais, e se abre para a realidade como construção em um contexto situacional emergente, histórico e cultural, e, desta forma, sugere que há espaços para uma prática crítica relevante nas próprias aulas.

Para esses autores, a pedagogia feminista e a pedagogia freireana foram igualmente importantes para a revitalização da pedagogia crítica. Freire, ao indicar a importância da linguagem para o processo emancipatório, antecipava a preocupação com o discurso, que mais tarde viria a ser desenvolvido pelas teorias pós-estruturalistas. Entretanto, o uso da categoria Oprimido, como um grupo universal, trouxe uma série de questionamentos, com os quais a teoria crítica teve que se defrontar e se ampliar.

A perspectiva crítica tem sido, assim, fortemente influenciada pelas teorias pós-estruturalistas, que possibilitaram uma análise interna com relação a um discurso excessivamente teórico, abstrato, esotérico e sem contato com os discursos e as lutas cotidianas que envolvem professoras, professores e estudantes (CARLSON e APPLE, 2003).

Mas essa possibilidade não é compartilhada por Tomaz T. da Silva, que defende que há uma fratura no campo das teorias críticas, visto que os conceitos de ideologia e de discurso, embora possam caminhar juntos

em algumas análises, no que diz respeito à correspondência entre representação da realidade e a própria realidade, se mantêm distantes. Essa fratura dá abertura para o surgimento de uma teoria pós-crítica da educação (SILVA, 2015).

Assim sendo, os sujeitos envolvidos em projetos educativos que almejam um trabalho democrático, precisam ampliar sua ação pedagógica ouvindo, dialogando, acolhendo e buscando aliados progressistas, sejam eles na práxis educacional, no entorno da escola, nos movimentos sociais e em estudos que subsidiem essa escolha.

Isso envolve assumir seriamente os princípios da pedagogia crítica, pós-colonial e feminista em nossa própria prática, pelos quais o 'nós' que é construído é mais amplo e menos hierárquico. Dessa forma, docentes de todos os tipos podem ensinar uns aos outros a respeito de como as políticas e práticas a serem desenvolvidas podem ser mais democráticas, e de como falar sobre elas de forma que todos possam participar. (CARLSON e APPLE, 2003, p. 48).

Importante ressaltar que as manifestações da cultura corporal como parte da cultura humana tecem e são tecidas pelos agentes e discursos sociais em constante movimento, movem e são movidas pelas relações de poder, pelos movimentos alinhados aos interesses do capital, mas também pelos movimentos de resistência, que podem contribuir efetivamente com possibilidades emancipatórias.

Os currículos em Educação Física, na perspectiva aqui defendida, precisam enfrentar as diferentes formas de poder que estão postas na vida concreta dos educandos e educandas e contribuir para a elucidação destas relações, desestabilizando conceitos cristalizados que hierarquizam as pessoas e os grupos sociais.

TEORIAS PÓS-ESTRUTURALISTAS

Contribuíram para o enriquecimento da perspectiva crítica os movimentos feministas que denunciaram, desestabilizaram e refutaram as explicações criadas pelo sistema patriarcal, que tomadas como universais, serviam para a naturalização da dominação dos homens sobre as mulheres. De igual maneira, as teorias antirracistas, que questionaram a centralidade da população branca nas explicações do mundo, mantendo os não brancos em posição subalterna, e por fim, as proposições pós-coloniais, que colocaram em relevo a cultura como campo de luta e de subjugação da população colonizada. (CARLSON e APPLE, 2003).



FEDUC

FISCA

CONCEPÇÃO

2

2.1 A Educação Física como linguagem

Tradicionalmente a escola opera com uma perspectiva de linguagem que toma a relação entre as palavras que definem as pessoas, os processos, as experiências como um reflexo natural destas mesmas coisas (CORAZZA, 2000).

Essa concepção de linguagem sofre um forte abalo com a chamada “**Virada Linguística**”. A partir dela, a linguagem é considerada como um elemento decisivo no processo de representação da realidade, pois é por meio das diferentes formas da linguagem que se constrói e se põe em circulação os significados. Assim, as linguagens passam a ser vistas como um território em disputa pelo poder de atribuir significados (HALL, 1997). Em outras palavras, admite-se que quem tem o poder de nominar, de dar nomes às coisas, exerce um poder concreto sobre todos aqueles envolvidos na realidade atingida por essa nomeação.

A **linguagem** é, assim, um importante instrumento de ordenamento da realidade, pois é ela quem marca a fronteira entre aqueles que pertencem ao nosso grupo, criando normas que garantem a estabilidade do sistema, que asseguram privilégios a “nós”, enquanto “deles”, dos “outros”, ou seja, daqueles que estão fora da norma, que estão em desacordo com os discursos “oficiais”, se espera a resignação.

Entretanto, numa perspectiva crítica, emancipadora, que busca criar as condições subjetivas e objetivas para o movimento de ruptura com as normas antidemocráticas, com os processos opressivos, a linguagem passa a ser vista como uma possibilidade altamente potencial.

Para Du Gay, citado por Hall (1997), a ideia de que as coisas só

LINGUAGEM

A linguagem passou a ter um papel fundamental na compreensão da realidade, pois ela não é apenas um agente passivo que descreve o mundo, mas um elemento que constitui os fatos, o mundo. Nesse movimento esta relação entre a linguagem e o mundo tem sido radicalmente revista, e a “Virada Linguística” é o movimento que passou a questionar a relação entre as palavras usadas para descrever as coisas e as próprias coisas, questionando o modo como a linguagem tem sido subordinada aos fatos, às coisas e ao mundo. (HALL, 1997)

fazem sentido quando observadas a partir de um quadro de referências, de uma classificação, coloca em destaque que as coisas não possuem uma existência que independa da realidade social e cultural, e esse fato traz consequências profundas para a vida prática. Tudo aquilo que no mundo social é tomado como natural, como se possuísse uma essência fixa, e, portanto, imutável, passa a ser objeto de questionamento, e abre-se, assim, a possibilidade de novas interpretações, de novas representações a um mesmo fato, desconstruindo as formas constituídas de classificação ou de ordenamento, o que abre espaço, por meio da linguagem, para as ressignificações, para novas elaborações representacionais, com conteúdos mais democráticos.

Desta forma, ainda segundo Hall, pode-se dizer que o significado das coisas não emerge da coisa em si, mas a partir dos jogos da linguagem, com seus sistemas de classificação, onde os acontecimentos e as coisas são inseridos. Até mesmo os fatos naturais são fenômenos discursivos. Por exemplo: uma pessoa gorda ou magra, ou muito gorda ou muito magra é uma construção da linguagem, exercida por alguém ou por algum grupo que detinha o reconhecimento do poder para isso. Em algum momento da história humana não havia essa nomeação, portanto, não havia a distinção entre gordos e magros e muito menos as inúmeras consequências dessa nomeação.

Essa perspectiva abre a possibilidade de se problematizar todas as nomeações presentes na cultura corporal e, ao mesmo tempo, de dar visibilidade aos quadros de referências que dão sentido a expressões como a de “corpo perfeito”, a de “habilidoso”, a de “craque”, a de “artilheiro”, a de “gordo”, a de “magro”, a de “capaz” e a de “incapaz”, ao “estar em forma”.

A ideia de um corpo perfeito, por exemplo, tão perseguida, não apenas pelos jovens, mas todas as gerações, em maior ou menor grau, não se esgota em si, ela traz sérias consequências para a vida prática de mu-

lheres e homens, que se sentem na obrigação de fazer determinadas coisas, chegando, inclusive, a se sacrificar, a fim de fazerem parte do “Nós”, ou seja, enquadrar-se nas normas para pertencer ao grupo, para não ficar de fora, para não ser um dos “Outros”.

A linguagem, ao classificar as pessoas e suas condutas, define e delimita o semelhante e o diferente, o sagrado e o profano, o que

Toda linguagem se utiliza de signos para se comunicar, esses signos são impostos culturalmente, não refletem uma natureza necessária entre o significante e o significado. Quando falamos na cultura corporal como linguagem, olhamos para o movimento corporal, não mais como uma máquina movida por músculos, ossos e nervos, mas como uma intenção, nos remetemos à **gestualidade** como signo. O gesto é um signo, um significante, que traz em si um sentido, um significado, que não é fixo e imutável, mas que representa uma determinada intensão num determinado contexto.

é aceitável e o que é inaceitável em relação ao comportamento, ao vestuário, ao que se fala, aos hábitos, enfim, à toda forma prática de atuação social (DU GAY apud HALL, 1997).

Cabe, então, refletir, problematizar, sobre quem determina o significado e perceber o que está em jogo, quais os interesses ocultos quando se nomeia algo, quando se atribui determinadas características a determinado grupo de pessoas. Por exemplo: o que é ser CDF? Ou Nerd? Quais os impactos destas nomeações na vida de uma menina ou de um menino nas aulas de Educação Física? Ou mesmo na vida?

Pode-se ver, assim, que a prática social é modelada pela linguagem, pelos discursos que atuam no estabelecimento de normas, que determina, de certo modo, o comportamento das pessoas. Isso não quer dizer que a vida prática seja apenas formada pela linguagem, pelo discurso, mas é ele quem estabelece o padrão de normalidade, que acabará por produzir efeitos sobre a posição de mulheres e homens frente a determinadas situações.

Em uma ação pedagógica, ancorada numa perspectiva crítica e emancipadora, é de fundamental importância a compreensão da prática docente como uma prática discursiva. Em outras palavras, como uma prática que questiona os significados estabelecidos - transformados em essências fixas, imutáveis -, que os desconstrua apontando para os elementos invisibilizados na construção dos significados, mas determinantes no estabelecimento das relações de poder e, logo, de privilégios.

A produção acadêmica no campo da Educação Física que trata da questão da linguagem não é nova e apresenta diferentes suportes teóricos, entretanto, é representativo o deslocamento de uma perspectiva biológica ou biopsicológica a uma perspectiva filosófica, sociológica e antropológica.

Para Santin, é no estudo da práxis gestual que se desvela o significado constituído pela intencionalidade que gera movimentos da gestualidade e se revela um sentido geral do movimento. Este sentido geral se manifesta “primeiramente na esfera do sagrado, posteriormente se dinamiza nas atividades lúdicas, para, em última instância, transformar-se em criações estéticas” (SANTIN, 1987, p. 79).

Para Bracht (1999), o movimentar-se é uma forma de linguagem para a comunicação com o mundo. É uma forma específica de expressão que habita o mundo simbólico, portanto cultural. O que valoriza o movimentar-se humano é o fato de ser uma ação que possui significado, que



produz simbolicamente uma forma de expressão. Essas formas simbólicas precisam ser compreendidas a partir da complexa rede de contextos e processos sócio-históricos específicos, que produzem e reproduzem as diferentes formas de desigualdade.

Segundo Matthiesen et al (2008), as representações corporais e o significado das experiências variam culturalmente. As linguagens das danças, das ginásticas, das lutas, dos jogos, dos esportes são textos que podem ser incompreensíveis para pessoas de culturas diferentes. Quanto maior a capacidade de elaborar arranjos textuais com a gestualidade, maior será a capacidade de o indivíduo se expressar criticamente.

A Educação Física busca, assim, problematizar e desestabilizar as formas de representação que têm sido produzidas pela humanidade no decorrer da história, por meio das manifestações da cultura corporal em sua relação com a cultura mais geral, e se concretiza pelas diferentes manifestações mais ou menos estruturadas, como os esportes, os jogos, as brincadeiras, as danças, as ginásticas, as atividades circenses, entre outras (SOARES et al, 2009).

Neira (2007) acrescenta que o corpo é um suporte textual, onde se inscreve a história e a trajetória dos homens e da cultura. Percebe-se a alegria, a tristeza, o cansaço, a raiva, o sono, a profissão, as origens sociais, os gestos “adequados” para mulheres e homens, como sentar-se, como chorar, como andar, como gesticular, etc.

Os gestos, ao longo da vida, vão consolidando um estilo, um jeito de ser, uma corporeidade. Este processo é constituinte das identidades culturais do indivíduo. Essas marcas no corpo podem ser percebidas pelo modo como os diferentes grupos culturais tratam da saúde corpórea, alguns valorizam os corpos grandes e opulentos, enquanto outros, os magros ou “sardos” (NEIRA, 2007).

Os significados dados aos signos das linguagens compõem também a subjetividade das pessoas, quer dizer, as linguagens influenciam na forma de pensar, de sentir e de agir, em outras palavras, na forma de ser, tanto de um indivíduo como de uma comunidade.

Ao brincar, dançar, lutar, fazer ginástica ou praticar esportes, os seres humanos se comunicam e transformam o movimento em linguagem, recorrendo, para tal, ao universo simbólico disponível, resignificando-o frequentemente. Cada grupo cultural, assim, cria e recria seu estilo próprio, expressa sua cultura por meio dessas práticas e elabora, por meio de infinitas transformações, novos códigos de comunicação.



O encontro de grupos sociais diversos em uma sociedade desigual (seja por razões de classe, de etnia, de gênero, de sexualidade, de geração, entre outras) acaba por transformar a cultura em um campo de conflitos que busca a validação dos significados dados a essas produções e manifestações, e, ao mesmo tempo, a invalidação de outros.

Cada vez mais, os jovens, lançam mão do corpo e dos gestos para marcarem suas posições. Os diferentes grupos culturais se apresentam por intermédio de novas expressões corporais e gestuais, ampliando consideravelmente o universo simbólico, vão, assim, tornando a linguagem cada vez mais complexa. Não há movimento jovem que não conteste uma determinada ordem social, sem que traga à frente uma nova marca simbólica inscrita no corpo e no gesto.

2.2 Função social da Educação Física

Vivemos em uma sociedade estruturada e organizada a partir de relações sociais hierarquizadas, que se refletem na apropriação desigual da riqueza material e simbólica produzida pela sociedade. Assim, ela é marcada pela injustiça social, seja ela produzida pelas relações de classes, de gênero, étnico-raciais, geracionais, de sexualidade e outras tantas, e, obviamente, na combinação de todas elas. Para que o funcionamento de uma organização social com estas características sobreviva, é necessária a presença de elementos estruturais que propiciem a reprodução dessa mesma estrutura e de suas condições, é preciso que a escola, e a Educação Física, enfrentem essa situação.

Defende-se aqui como função social da Educação Física, assim como a da escola em geral, a superação da função reprodutora do processo de socialização, promovendo a emancipação e a humanização por uma sociedade cada vez mais justa e democrática. Por meio do estudo, das vivências, da investigação e da reflexão crítica acerca dos diferentes elementos produzidos pela cultura corporal e pela cultura em geral, brasileira e de outros povos, os estudantes poderão produzir seus conhecimentos, ampliando, criticando e ressignificando de forma a alterar e intervir no processo cultural.

O conhecimento produzido pelas práticas pedagógicas deve favorecer a compreensão, por parte dos estudantes, das diferentes estratégias de reprodução social e das determinações sociais e culturais que incidem sobre essas práticas e se desdobram na sociedade mais ampla, numa relação dialética.



Todas as manifestações da cultura corporal podem produzir marcas identitárias como uma forma de política. Essa política estabelece uma relação entre a identidade e a prática corporal, ou certo jeito de praticá-la, como certas brincadeiras são para meninos enquanto outras são apenas para meninas, dança é só para meninas, certos esportes são para pessoas altas, certas ginásticas são para pessoas fortes, ou para pessoas flexíveis, e assim por diante. Essas relações precisam ser problematizadas pelos docentes, a fim de se desconstruir essas políticas culturais e, assim, ampliar as possibilidades dos educandos, para que possam superar a reprodução, ressignificando a prática e conseqüentemente ampliando suas experiências.

A produção cultural tematizada deverá ser diversificada, de modo a atender os diferentes grupos culturais presentes na aula. O respeito e a valorização de todas as manifestações culturais e de seus praticantes serão fundamentais para que todos os jovens se sintam respeitados e possam desfrutar do espaço escolar com altivez.

AÇÃO

FÍSICA

FEDUC

FISCA

O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

3

A palavra currículo é polissêmica porque está ancorada em inúmeras concepções de educação, que por sua vez são influenciadas pelos contextos socioeconômicos, políticos e culturais vigentes.

Para Moreira e Candau (2007, p. 18), o currículo pode ser entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagens escolares a serem vividas pelos educandos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Ainda segundo os autores, o currículo expressa além dos efeitos esperados e planejados, elementos que não foram explicitados nos planos. É o que se chama de currículo oculto, que são as ações voluntárias ou involuntárias que se caracterizam por **estimular atitudes e valores de forma subliminar**, pelas relações sociais nas práticas do cotidiano escolar. Compõem o currículo oculto **a reprodução e a (re)criação de relações hierárquicas**, as regras e os procedimentos, os modos de organizar o espaço e o tempo na escola, os modos de distribuir os estudantes por agrupamentos e turmas, as mensagens implícitas nas falas das professoras e dos professores e funcionários da escola e o modo como os livros didáticos apresentam a vida cotidiana.

O currículo oculto também exerce uma função reguladora no que diz respeito às identidades sociais e culturais. Por exemplo, ele ensina como é ser homem, como é ser mulher, como é ser heterossexual, ou homossexual, ou ainda sobre uma raça ou etnia (SILVA, 2015).

Desta forma, cabe indagar: como o currículo atua no cotidiano escolar em relação à opressão praticada sistematicamente contra os indivíduos

e grupos sociais e culturais tidos como subalternos? Os professores, a direção, os funcionários percebem o processo de opressão a que são submetidos os estudantes segundo as questões ligadas às classes sociais, ao gênero, à raça-etnia, à sexualidade, ao território, entre outras, que aparecem no currículo oculto? (SILVA, 2015).

O currículo será aqui entendido como um artefato social e cultural, ou seja, ele é sempre resultado das lutas empreendidas entre os grupos hegemônicos e os grupos que resistem ao processo de opressão, de sua história, de sua produção contextual. Nenhum currículo pode ser visto como inocente, neutro, de transmissão desinteressada do conhecimento social. O conhecimento está sempre implicado em relações de poder, já que transmite visões sociais particulares e interessadas, como se fossem universais e desinteressadas (SILVA, 1996).

Dado seu teor regulatório, o currículo constitui estratégia de política cultural, pois ao selecionar o que ensinar e silenciar diante do que não ensinar interfere no modo pelo qual as pessoas apreendem o mundo, logo, interfere diretamente na ação social dos sujeitos envolvidos nas ações pedagógicas.

É fato que, para concretizarem seus projetos de sociedade, aqueles que detêm o poder de decisão sobre o currículo escolhem, validam e legitimam conteúdos e atividades de ensino a serem realizados na escola (SILVA, 2015).

Nesse sentido, os autores indicam um importante passo no caminho de um currículo democrático, sugerindo a expansão dos conteúdos curriculares usuais, incluindo alguns dos artefatos culturais que gravitam em torno da vida dos estudantes. Eles defendem que o currículo deve se apresentar como um espaço de crítica social e, para isso, é preciso abrir as portas da escola a diferentes manifestações da cultura popular.

Entretanto, conviver com o outro e tolerá-lo pode ser um problema, visto que se reconhece a existência de diferenças e a disposição em aceitá-las. Moreira e Candau (2007) perguntam, caso aceitemos, por princípio, todos os diferentes, deveríamos aceitar os grupos que trazem como marcas um comportamento opressivo, como os racistas?

Que consequências a adoção dessa perspectiva pode ter para a prática pedagógica? Julgamos que a simples tolerância pode nos situar em uma posição débil, evitando que tomemos posição em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea. Pode impedir que polemizemos, levando-nos a assumir a conciliação como valor último (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 40).

A prática da crítica cultural na escola pode nos levar a identificar e a desafiar as visões estereotipadas dos diferentes grupos culturais e sociais como o das mulheres, dos homossexuais, dos povos não ocidentais. Difundidos pelos meios de comunicação, esses ideários estimulam o consumismo e o individualismo, a erotização precoce das meninas, visíveis em brinquedos e programas infantis, a presença e a aceitação da violência em filmes, jogos e brinquedos (MOREIRA e CANDAU, 2007).

Quando agregado ao debate curricular, o campo crítico e pós-crítico da educação questiona quem está autorizado a participar dessas decisões, a que interesses servem os conteúdos selecionados, o que é e o que não é considerado conhecimento válido ou importante para a formação das identidades e, por fim, que identidades pretendem-se formar.

Desse modo, é importante entender que os currículos não são “caixas de ferramentas” que podem ser usadas ou não, dependendo da escolha pessoal do professor e das características dos estudantes. Tal como definido na LDB 9.394/96, a Educação Física deve **obrigatoriamente ser integrada à proposta pedagógica da escola**. O currículo é a maneira pela qual a instituição escolar define como prioridade uma parcela da cultura de uma sociedade, que se tornará conteúdo da experiência escolar.

A atuação pedagógica precisa estar apoiada em uma perspectiva crítica de sociedade, que compreenda que os **marcadores identitários** são infinitos, provisórios e contextuais, e **que apreenda a dinâmica que subjuga as pessoas** a partir das questões étnico-raciais, dos locais de moradia, das habilidades, dos gêneros, das sexualidades, entre outras marcas, para que possa intervir no processo educativo a partir de pressupostos democráticos, sempre se posicionando contra a opressão, seja ela de qualquer natureza.

Tal currículo parte do cotidiano dos educandos, mas não se esgota nele, deve ampliar o acesso aos bens culturais garantindo a presença do diferente, contemplando as diferentes culturas como reconhecimento dessa produção cultural, e proporcionar o diálogo crítico entre as múltiplas culturas, com o objetivo de ampliar as possibilidades daqueles que foram subjugados.

O currículo deve ser uma escolha coletiva e com base nas propostas da Rede e da unidade educacional, não algo pessoal. Se pensarmos numa escola democrática, que pretenda formar sujeitos emancipados, críticos, autônomos, sensíveis às diferenças identitárias, que sejam capazes de analisar as contingências sociais, econômicas e culturais não é possível a adoção de perspectivas curriculares inspiradas em princípios neoliberais, acríticas, tecnicistas, que promovam exclusões.

3.1 Descolonização, culturas e saberes

“A libertação política não elimina a presença do colonizador. Ele continua na cultura imposta e introjetada no colonizado. O trabalho educativo pós-colonial se impõe como tarefa de descolonização das mentes e dos corações”

(ROMÃO e GADOTTI, 2012, p. 101).

Há tempos se denuncia que a escola, ao transmitir os códigos da cultura dominante de forma tecnicista e sem a devida análise dos mecanismos de subjugação que circulam na sociedade, reproduza também as condições de classe além de outras formas de opressão.

Para compreender o processo de colonização e de colonialidade no currículo é importante destacar as relações de exploração econômica entre os diferentes países da chamada ordem mundial. Composta pelo movimento colonial, tal ordenamento surtiu efeitos de dominação e hierarquização tanto no campo econômico quanto no campo simbólico. Essas relações perpetuadas histórica e territorialmente enfraquecem a ideia de cidadania política, acentuando a presença de sujeitos pouco autônomos, com baixa autodeterminação e suscetíveis às manipulações ideológicas.

Reforçadas pelos meios de comunicação, essas relações exercem hegemonicamente a produção de sentidos e significados, o que influi decisivamente na constituição dos sujeitos, nos seus modos de ser, de estar e de perceber as coisas da vida.

Nas sociedades contemporâneas capitalistas a educação esteve predominantemente pautada em princípios técnicos assegurando a formação do sujeito acrítico e adaptado às necessidades de produção. Neste contexto, sobressai a defesa do indivíduo e do consumidor como o novo modelo de cidadão.

Portanto, para contestar a formação desta identidade de sujeitos não emancipados compreende-se que a descolonização se propõe como a denúncia e o desmanche.

No campo da Educação Física, o processo de colonização pode ser percebido desde o chamado “currículo ginástico” profundamente marcado por práticas e valores europeus. Nesse sentido, nas propostas psicomotora, desenvolvimentista, esportivista e da saúde é visível a ênfase concedida às práticas corporais que divulgam a identidade cultural dos povos colonizadores, afirmando sua superioridade, extinguindo, diminuindo e invisibi-



lizando as práticas sociais dos colonizados (NEIRA, 2011). Embora seja importante destacar que esses processos colonizadores não ocorreram de maneira mecânica; em alguma medida, cada um deles, enfrentou e enfrenta processos de hibridização, que ressignificam essas práticas.

Um currículo descolonizado valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e cria um ambiente propício para que aqueles que foram silenciados ao longo tempo possam trazer as suas narrativas a partir da própria cultura, de forma a relatar suas condições de opressão, resistência e superação.

A descolonização no currículo da Educação Física visa desestabilizar o domínio das práticas corporais euro-americanas, burguesas, cristãs e **heteronormativas**, historicamente hierarquizados nas práticas cotidianas escolares. Busca valorizar, acolher e ampliar as práticas corporais dos diferentes grupos sociais, tais como radicais, juvenis, infantis, urbanas, tecno, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes etc., transformando-as em temas de estudo (NEIRA e NUNES, 2009).

A descolonização do currículo é um aspecto central de uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal por parte de todos os seus frequentadores. Viabilizando um leque de oportunidades “diferentes”, empreende a possibilidade de diálogo entre culturas, de convivência e de partilha coletiva entre os grupos culturais, provocando uma reflexão sobre a existência ou não de culturas particulares autênticas.

Para esta proposta curricular é necessário um diálogo permanente entre as práticas da escola e a realidade social refletindo sobre os temas relativos da cultura corporal de grupos silenciados/subjugados (GOMES, 2012).

O processo de descolonização não quer dizer que os elementos da cultura corporal que representam os interesses dos setores dominantes devam ser abandonados ou silenciados, mas sim problematizados e ter o seu espaço diminuído a fim de se garantir o equilíbrio entre os diferentes grupos, por meio do acesso e da valorização das manifestações da cultura corporal daqueles grupos

HETERONORMATIVO

O conceito de masculinidade hegemônica se refere à performance de um tipo de masculinidade homogeneizada e idealizada que capta o senso comum do que é ser homem em oposição ao que é ser mulher ou uma forma também homogeneizada de ser mulher. Nesse quadro, homens e mulheres estão em posições opostas como se existisse uma forma única de ser homem ou mulher (LOPES, 2012). Nas práticas corporais é facilmente perceptível a presença desta forma de controle: há brincadeiras “proibidas” aos meninos, há outras “proibidas” às meninas; os gestos mais indicados às meninas outros aos meninos, e assim por diante.

ou povos que foram historicamente marginalizados na escola, como os indígenas e os negros.

EXEMPLO: A SME traz como política cultural, no que diz respeito ao Programa Jogos de Tabuleiro, a inclusão dos jogos de Mancala Awelé, de origem africana, o Jogo da Onça, de origem indígena, o Jogo GO de origem Chinesa, concomitantemente ao jogo de xadrez.

Descolonizar o currículo pressupõe desmistificar elementos hegemônicos presentes nas manifestações da cultura corporal vivenciadas na perspectiva do alto rendimento e reproduzidas sem problematização nos territórios escolares.

RELATO DE PRÁTICA

Professora Luciana

A partir do mapeamento realizado com os estudantes da comunidade escolar, descobrimos que muitos eram de origem nordestina, e que isso era motivo de vergonha. Ao tratarmos das práticas corporais que seus familiares realizavam, muitos sentiam vergonha ao relatarem que a dança mais praticada era o forró. Com a intenção de desconstruir alguns preconceitos e valorizar as danças da região nordeste, realizamos um trabalho em que os estudantes pesquisaram a história das danças, as origens, as influências musicais, as roupas, os locais de prática e realizamos muitas vivências. Após os estudos, os alunos apresentaram as danças estudadas em ambientes externos à escola, o que nos demonstra uma superação do preconceito inicialmente apresentado com relação àquela manifestação da cultura corporal.

Historicamente a produção de gestos tem sido difundida como a única forma possível, o que tem levado, em muitos casos, os professores e professoras se centrarem no ensino da técnica para uma prática esportiva, homogeneizando, assim, a gestualidade de seus estudantes, exigindo para isso uma série de repetições. Desconsidera a participação do próprio sujeito no desenvolvimento de um gesto. Isso não significa desconsiderar os conhecimentos da biomecânica e do desenvolvimento de certa gestualidade eficiente que o professor e a professora deverão colocar à disposição, mas tomá-la como a única forma possível é parte do processo de colonização.

3.1.1 Culturas

A proposta em questão se ancora em um novo e ampliado significado **de cultura**. Tomaz T. Silva (2015) afirma que a cultura era identificada, exclusiva e estritamente a partir das chamadas grandes obras, tanto da literatura quanto das artes em geral. Afirma ainda, que nessa visão elitista, a cultura era privilégio de um grupo limitado de pessoas, havendo, portanto, uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia.

Tradicionalmente essa tem sido uma postura excludente baseada em uma concepção de cultura que ignora as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos cultural e politicamente subordinados (GIROUX, 2003).

Tomando como referência os Estudos Culturais, Escosteguy (2010) afirma que inicialmente criticaram o entendimento dominante de cultura a partir dos conceitos de ideologia e hegemonia da teoria marxista. Para os Estudos Culturais, **a oposição entre cultura alta e cultura de massa não passa de um etnocentrismo cultural** que considera inferior as produções ou realizações humanas que não se alinham às tradições dominantes, burguesa e elitista. Todas as expressões culturais, incluindo as práticas e sentidos do cotidiano, devem ser consideradas em relação ao contexto social das instituições, das relações de poder e da história.

A partir do fim do século XX, nas sociedades ocidentais, globalizadas, a cultura passa a ser vista como algo fundamental, constitutivo, produtivo e principalmente regulador (HALL, 1997).

Com o processo de globalização, a cultura passa a estruturar e organizar a sociedade contemporânea, criando os critérios para a dispo-

RELATO DE PRÁTICA

Professora Luciana

Quando o conteúdo Capoeira foi apresentado para as turmas do 5º ano, houve certa resistência por parte de algumas crianças que relacionavam essa manifestação da cultura corporal à religião. Senti a necessidade de desconstruir esse preconceito dos estudantes. Para tanto iniciei o trabalho contando a história da capoeira e a vivência e experimentação dos movimentos ao som de canções infantis. Ao passar das aulas introduzimos o pandeiro e as crianças marcavam o ritmo com este instrumento. Em seguida acrescentamos o berimbau, um professor tocava e as crianças acompanhavam a roda com palmas e pandeiros. As músicas já não eram mais as músicas infantis. Por último, colocamos o atabaque – instrumento mais criticado inicialmente – as crianças entenderam que as músicas, os instrumentos, o ritmo e os movimentos não estavam relacionados a nenhum movimento religioso, e sim a uma manifestação da cultura de um povo, e que a capoeira deve ser entendida dessa forma.



sição dos seus recursos econômicos e materiais. Esse papel central se dá em função do enorme grau de desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, além do crescimento das gigantes transnacionais das comunicações, cuja função tem sido promover a circulação e troca cultural (HALL, 1997).

Os meios de comunicação se tornaram um importante mediador de processos culturais. No plano econômico e social, o que se vê é a tentativa de criação de um lugar único no espaço e no tempo. Há uma produção padronizada, estandardizada, que procura apagar as diferenças locais, tentando produzir uma cultura mundial homogênea (HALL, 1997).

Todavia, evidentemente, o processo de padronização não surfa livremente, há inúmeros movimentos de resistência cultural que impossibilitam a transformação do mundo em um espaço padronizado e homogêneo. Embora não se pode deixar de destacar que esses mesmos movimentos contestatórios, movimentos de resistência, podem também serem convertidos em mercadoria, em produtos a serem consumidos pelo mercado mundial, como o movimento Híppie, o Punk, entre outros que se caracterizavam como movimentos contra-culturais, que acabam vendo suas bandeiras expostas em shoppings nas grandes cidades do mundo.

A vida cotidiana das pessoas comuns sofreu uma grande transformação cultural, que não ocorreu de forma regular ou homogênea, mas como resultado dos processos culturais que se misturam, que se hibridizam. Quer dizer, a mudança cultural não se dá por meio de uma simples substituição do velho pelo novo, mas de forma híbrida, numa mistura de práticas culturais que absorvem, ressignificam e criam novas práticas culturais que não podem mais ser reduzidas às matrizes que lhes influenciaram (HALL, 1997). Esse processo de mudanças foi acentuado em função das trocas de imagens e modos de vida entre nós e outros povos, acionados pelas novas ferramentas de comunicação imediata, que comprimiu o espaço e o tempo dos sujeitos.

Compreender a cultura como centro da existência é reconhecer a forma como ela penetra em cada recanto da vida social contemporânea, mediando todas as outras relações. A cultura está presente nas vozes e imagens corpóreas que são apresentadas das telas aos postos de gasolina, entre tantos outros espaços sociais. Ela é um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais (HALL, 1997).

Esse entendimento implica a permanente problematização das possibilidades impressas pelos elementos históricos, políticos, econômicos e culturais que produzem, condicionam e determinam a construção, a permanência e a transformação das manifestações da cultura corporal. É necessário compreender as relações de poder, a partir de processos macro e micro sociais, que marcam determinadas práticas culturais como hegemônicas e outras como subjugadas.

3.1.2 Saberes escolares

Para Banks, citado por Candau (2005), os saberes escolares se caracterizam pela integração dos conteúdos na produção do conhecimento escolar. O professor e a professora devem buscar na realidade cultural dos(as) educandos(as) as situações que possam servir de ponto de partida para acessar o conhecimento sistematizado, ou seja, a generalização para formar conceitos que iluminem a compreensão do mundo.

Desta forma, vê-se que se toma aqui o conhecimento como processo coletivo, como construção social e não como imposição daquele que sabe sobre o que não sabe. Constrói-se assim o conhecimento escolar com a participação ativa dos estudantes, e para que esse processo se realize concretamente, e com sucesso, é indispensável que se parta dos conhecimentos trazidos pelos(as) educandos(as). Metodologicamente falando, torna-se indispensável que se parta da cultural local, dos saberes próprios do coletivo de estudantes, de seus interesses mais próximos, para se chegar a novas sínteses sobre o mundo em que se vive, compreendendo os processos macro e micro políticos que geram as desigualdades, que geram as identidades inferiorizadas, para que todos possam lutar contra esse processo, em favor de uma sociedade democrática.



FEDUC

FISCA

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

4

4.1 Infância e adolescência como direito social

O direito à infância, à adolescência, como direito social é um processo muito recente em nossa história. Parcela significativa da população, historicamente vitimada por um processo de exclusão que produziu e produz profundas desigualdades, tem sido, ao menos nos últimos 15 anos, alvo do Estado democrático de direito que, por meio de políticas públicas compensatórias e transitórias, busca corrigir, ao menos em parte, a reprodução do processo que gera a desigualdade.

A escola pública, como espaço democrático, deve promover o acesso universal à educação como meio de promoção e proteção dos direitos aos sujeitos da infância e adolescência. A garantia do acesso ao conhecimento e às múltiplas formas dos saberes emancipadores, como o reconhecimento da cultura local e a desmistificação do caráter hierárquico das identidades sociais, é um passo fundamental na construção de sociedade baseada na justiça social.

O espaço escolar como forma de participação democrática deve criar as condições para viabilizar um ambiente de reflexão, pesquisa e vivências sociais, corporais e culturais que propiciem a apropriação e a construção de novos saberes, especialmente a partir da ressignificação dos valores impregnados por uma cultura hierarquizante. A consideração dos problemas locais, das aspirações de seu grupo social, do percurso histórico e de suas próprias formas de buscar o conhecimento, será fundamental para a resolução de problemas e/ou intervenção social na sua própria comunidade.

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares guiados pelo trinômio: estético, político e ético, instituídos na interação entre os docentes e os sujeitos da infância e da adolescência, deve dar vazão à **fruição estética** que

A **fruição estética** é o ato de tirar prazer daquilo que possui um formato artístico, seja pela sua beleza e feiura, ou pelos sentimentos que despertam nos seus admiradores, como a raiva, tristeza, alegria, revolta e etc. Para Marilena Chauí (1995), a fruição cultural é um direito do indivíduo, o que garantiria uma vida democrática.

POSSIBILIDADES DA FRUIÇÃO ESTÉTICA

A fruição estética pode ser observada nas vivências que ocorrem em todos os espaços, como nas ruas e praças nos clubes, na TV entre outras e nas próprias aulas. Os estudantes entram na dimensão do lúdico e produzem fruições como os jogadores de futebol que gritam e extravasam suas emoções quando realizam certos lances, como um gol, um belo drible que desconserta o adversário e mexe com as pessoas que assistem; como as skatistas ao realizarem as difíceis manobras pela primeira vez; como um praticante de capoeira quando, no jogo, encaixa uma tesoura e deruba o adversário; como um grupo de pessoas que realiza, conforme o esperado, uma coreografia duramente ensaiada, levantando a platéia, entre outras tantas possibilidades.

se dá por meio das vivências corporais e culturais, especialmente na dimensão do lazer.

O Estado como ente público e instância de mediação política deve buscar meios de promover a justiça social por meio do currículo. Garantir o acesso a vários espaços sociais educativos na instituição escolar, para além das salas de aulas, faz do currículo um instrumento de apropriação do que é público, ampliando o nível de consciência de cidadania, entendendo-a como a dimensão política do indivíduo. Ao mesmo tempo, é preciso intensificar os intercâmbios externos, realizando visitas temáticas aos equipamentos públicos e privados

da cidade como museus, ginásios, estádios, teatros, centros culturais, entre outros, exercitando o direito à cidade que ainda não foi consolidado como um exercício curricular para ampliação do repertório cognitivo, cultural, social e político de nossos estudantes.

4.2 Os direitos de aprendizagem na Educação Física

Considerando que as práticas corporais possuem inúmeros signos que as caracterizam, tais como: passos de uma dança; chutes, arremessos e rebatidas de um esporte; golpes de uma luta; saltos de uma ginástica; formas de organização da brincadeira; regras e rituais próprios das manifestações da cultura corporal, é direito dos estudantes acessarem e interpretarem esses signos para que possam criar suas próprias formas de participar das práticas corporais estudadas. Isto implica em desafiar os(as) educandos(as) a se mobilizarem para a atuação cultural.

Além de acessar e interpretar os signos das práticas corporais que estão mais próximas dos estudantes, e que já estão presentes nos currículos escolares, é direito que eles e elas também vivenciem as manifestações da

cultura corporal não hegemônicas e/ou as que tradicionalmente não estiveram presentes nos currículos da Educação Física. Porém, nesta concepção crítica, apenas vivenciá-las não basta. É imperativo que se garanta o direito dos(as) educandos(as) de conhecerem os diversos contextos que produziram e que continuam transformando estas manifestações. Nessa perspectiva, são questões importantes a serem analisadas: Como foram criadas? Por quais grupos? Com quais objetivos? Quais transformações sofreram com o passar do tempo? Quais identidades são atribuídas e quais os sentidos, pejorativos ou valorativos a elas estão correspondidos? Quais questões econômicas influenciaram e influenciam suas práticas? Os porquês de certos ritos, regras, formas de organizar e não outras?

A ideia de trazer para dentro do currículo escolar o repertório da cultura corporal dos estudantes é fundamental. Porém, algumas propostas defendem que este repertório seja apenas o ponto de partida para o trabalho, outras criticam o reducionismo que pode ser fruto de trabalhos que **permaneçam sem problematizar os saberes** e conhecimentos dos(as) educandos(as). O efeito da primeira proposta pode ser a elaboração de projetos que partam da cultura dos estudantes, mas que acabam por inferiorizá-la ou mesmo corrigi-la. A segunda proposta também produz efeitos negativos por causa da superficialidade do que está sendo estudado. Todavia, a Educação Física em uma perspectiva crítica aqui delineada procura garantir o direito de as culturas corporais dos estudantes serem reconhecidas, valorizando-as como manifestações culturais, problematizando as relações de poder que as inferiorizam. Faz isso, dando voz aos estudantes, tratando seus interesses com dignidade, sem qualquer forma de discriminação.

A forma como nos relacionamos com as pessoas em suas mais variadas condições de diferença deve ser objeto de estudo e questionamento por parte dos projetos do componente. Questões relacionadas à discriminação e preconceito devem estar sempre presentes oferecendo a possibilidade de expressão em diversas linguagens, buscando um ambiente convidativo e não excludente pautado na vivência e na problematização e não em um rendimento ideal padronizado. Como fundamentação ética e política, a concepção crítica aqui apresentada, defende como direito a **participação plena** dos sujeitos em suas infinitas condições de diferença.

- I - Direito a desenvolver sua gestualidade por meio de manifestações da cultura corporal tais como: brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginásticas entre outras.
- II - Direito a conhecer, vivenciar e criticar as múltiplas manifestações da cultura corporal presentes

PARTICIPAÇÃO PLENA

Compreende-se como participação plena de um ou uma estudante a garantia da vivência e experiência das atividades da aula de acordo com as suas próprias necessidades e potencialidades

RELATO DE PRÁTICA

Professora Clarissa

Em uma aula em que os alunos estavam realizando a brincadeira de pular elástico, a professora se questionou como faria para que o estudante Gabriel – que é usuário de cadeira de rodas – fosse participar daquela aula. Enquanto ela organizava os grupos para a participação da aula, ela percebeu que os próprios estudantes já haviam encontrado uma forma do Gabriel participar da brincadeira. Eles haviam colocado o elástico no chão e um colega empurrava a cadeira por cima do elástico e Gabriel gritava: “estou pulando elástico!”

A teoria “queer” desestabiliza a posição privilegiada da heteronormatividade, para ela não há qualquer sentido de normalidade para a sexualidade, inclusive da heterossexualidade (LOPES, 2012).

na sociedade brasileira, na de outros povos e grupos culturais, bem como os elementos históricos, políticos, econômicos e culturais que a produziram.

- III - Direito a ressignificar, transformar e produzir as manifestações da cultura corporal, bem como manifestar-se criativamente por meio das múltiplas linguagens.
- IV - Direito a compreender as relações de poder presentes na produção de identidades estereotipadas atreladas às manifestações da cultura corporal como: religião, gênero, etnia, classe social, idade, local de moradia, questões de habilidade entre outras.
- V - Direito de ter a prática da cultura corporal de seu grupo social reconhecida como uma manifestação cultural, compreendida a partir de processos macro e micro sociais que marcam tais práticas como subjugadas.
- VI - Direito a participar e ter voz nos momentos que problematizem os conflitos gerados nas vivências das manifestações da cultura corporal.
- VII - Direito a expressar-se por meio das múltiplas manifestações da cultura corporal, sem que seja discriminado por ser indígena, negro, branco e de outros grupos étnicos; ou pertencer a qualquer condição social; ou mesmo por sua aparência e/ou estereótipo corporal; ou ainda independentemente do gênero, de suas sexualidades e/ou por não se enquadrar no perfil heteronormativo; ou simplesmente por não apresentar um desempenho idealizado socialmente, devendo ser reconhecido nos seus diferentes modos de fazer.
- VIII - Direito da Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) a expressar-se por meio das múltiplas manifestações da cultura corporal sem qualquer forma de discriminação, garantindo a sua plena participação.

JOGO

Para Huizinga (1971), o jogo é um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo. É no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. O jogo está presente na criação da fala que, por meio da linguagem, permite distinguir as coisas, designá-las, e assim brincar de dar nomes às coisas. Por trás de toda metáfora há um jogo de palavras, que dá expressão à vida, criando outro mundo, um mundo poético. A vivacidade e a graça estão originalmente ligadas ao jogo, e é nele que a beleza do corpo em movimento atinge seu apogeu. O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Quanto ao tempo, há uma característica interessante do jogo, ao se fixar como fenômeno cultural, mesmo depois de terminado, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. Em todas as formas de jogo há uma tensão, e é essa tensão que gera incerteza: uma criança estendendo a mão para um brinquedo, uma garotinha jogando bola, procuram ganhar, ou seja, acabar com a tensão. O jogo acaba: o árbitro apita e quebra o feitiço, e a vida real recomeça. As características lúdicas estão presentes desde as sociedades primitivas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo. De um ponto de vista formal, não existe diferença entre a delimitação de um espaço para fins sagrados e a mesma operação para fins de simples jogo. A pista de corridas, o campo de tênis, o tabuleiro de xadrez ou o terreno da amarelinha não se distinguem, formalmente, do templo ou do círculo mágico. O jogo autêntico possui um traço fundamental, é saber que se está apenas “fazendo de conta”.

Essas citações do autor nos são úteis para marcar a perspectiva que se defende quando se fala em manifestações da cultura corporal. Para ele o jogo é a base do surgimento da cultura, e todas as outras manifestações da cultura corporal, envoltas em todas as características acima citadas, incluindo os esportes, as danças, as brincadeiras, as lutas, as ginásticas, entre outras tantas, são componentes deste fenômeno chamado jogo.





4.3 Eixos estruturantes

I - Acesso às manifestações da cultura corporal

O eixo “acesso às manifestações da cultura corporal” pressupõe possibilitar aos estudantes entrar em contato, por meio de vivências, de estudos, de pesquisas, com as inúmeras produções culturais vinculadas às brincadeiras, aos esportes, às danças, às ginásticas, e a todas as práticas corporais que compõem a cultura humana, produzidas pelo próprio grupo cultural, por outros grupos e também por outros povos, em diferentes épocas e locais. Este eixo busca ampliar o conhecimento dos educandos e das educandas sobre si e sobre os outros.

II - Interpretação dos significados atribuídos às práticas corporais

O eixo “interpretação dos significados atribuídos às práticas corporais” prevê que os estudantes e as estudantes possam analisar, refletir, interpretar, inferir, pesquisar, classificar, agir, apreciar, relacionar as diferentes formas de praticar as múltiplas manifestações da cultura corporal e os diferentes discursos que validam ou invalidam determinadas práticas da cultura corporal. Permite ainda desvelar os contextos em que foram atribuídos tais significados às práticas corporais.

RELATO DE PRÁTICA

Professora Carla

Desenvolvendo um projeto com alunos do 2º ano sobre brincadeiras, fizemos uma pesquisa histórica, em que os estudantes tinham que buscar informações de resgate de brincadeiras dos pais e avós. Quando começamos a apresentação dessas brincadeiras, chegamos ao "Barra manteiga, na fuça da nega", bate-se na mão de uma das pessoas, e esta tem que sair correndo para pegar a outra antes que ela chegue ao seu grupo.

Ao realizarmos a brincadeira, uma aluna negra, chamou a minha atenção - *mas professora a música fala na fuça da nega, mas quem tem fuça é animal.*

A partir desta observação fomos investigar a origem histórica da brincadeira, e vimos que isso vem do período da escravidão. A partir daí a aluna, acompanhada de outros, pediu se podia fazer outra música e assim se fez.

"Barra manteiga, escorregou na mesa, quem pegar vai ganhar"

RELATO DE PRÁTICA

Professora Jacqueline

Quando estudamos judô, boxe e esgrima em minha escola, notei que as três lutas escolhidas geraram certo incômodo no contexto escolar. Enquanto os estudos estavam voltados para o judô - prática bem vista pela maioria das pessoas, pois está cercado por um discurso de disciplina e respeito - o trabalho era bem visto, sem questionamentos. No momento em que o boxe veio para discussão, falas como: Isso não é muito violento? Por que trabalhar com o boxe? Eles já vivem se socando!, permearam momentos de discussão sobre o trabalho desenvolvido. Essas posturas refletem a leitura que alguns professores fazem sobre essas práticas corporais e de como elas são vistas pela sociedade.

”

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.” (FREIRE, 2005, p. 45).

III - Problematização das relações de poder presentes nas manifestações da cultura corporal

O eixo “problematização das relações de poder presentes nas manifestações da cultura corporal” traz como elemento fundamental a possibilidade de desestabilização das concepções cristalizadas sobre os valores que permeiam as práticas corporais e interferem na formação das identidades sociais e culturais. As práticas corporais estão sempre marcadas por valores culturais, embora enfrentem resistências e em alguma medida promovem uma ou outra transformação, acabam por marcar certas práticas como inferiores, enquanto outras são marcadas como legítimas e superiores. Ao desvelar os contextos em que essas relações hierarquizadas estão presentes, cabe ao professor problematizá-las e desnaturalizá-las. Em outros casos tais hierarquias marcam as pessoas, por exemplo, é possível encontrar quem pense que o futebol não deve ser praticado por meninas e que a dança não deve ser praticada por meninos, que só podem jogar basquetebol ou voleibol pessoas com determinada estatura, que quem não tem “habilidade” para determinadas práticas não deve exercitá-las, como se alguns já nascessem com certos talentos e outros não.

Esses e outros discursos devem ser problematizados de modo a levar os educandos e as educandas a ampliarem seu olhar sobre as questões levantadas, para que possam compreender o processo sociocultural que legitima estas falas e desconstruir, assim, a representação sincrética e reconstruí-la a partir de outras bases e saberes mais complexos.

É **problematizando** o mundo vivido e conhecido, e de certo modo pretensamente estabelecido, que os estudantes se redescobrem como sujeitos e podem passar a compreender o mundo como um projeto humano. Juntos, e em colaboração, estudantes e professores reelaboram os saberes sobre o mundo, sobre a vida, e podem, a partir daí, reconstruir as representações sobre a realidade e atuar no sentido de promover mudanças necessárias em direção a uma sociedade democrática (FREIRE, 2005).

IV - Ressignificação e criação

O eixo “ressignificação e criação” pressupõe que o processo pedagógico se estenda até o momento em que os educandos e as educandas possam ressignificar as práticas estudadas, vivenciadas, pesquisadas e adaptá-las aos seus interesses e desejos. Ao atribuir novos sentidos e significados às práticas corporais, transformando-as de acordo com o grupo, os espaços, os tempos disponíveis, as vontades e os desejos, os estudantes ampliam seus horizontes de compreensão dos elementos culturais, bem como se empoderam das práticas sociais fundamentais para a constituição de uma visão emancipadora de mundo.

Os estudantes terão mais possibilidades de criação quanto mais experiências e saberes vivenciarem nas diferentes linguagens da cultura corporal. Nessa direção, os estudantes, além de vivenciarem as diversas formas que conhecem sobre uma prática corporal, quando convidados a criar, a ressignificar a partir do que acessaram, do que já estudaram,

RELATO DE PRÁTICA

Professor Alessandro

Durante a aula em que estávamos realizando o lançamento do dardo, dividimos os grupos como nos Jogos Olímpicos em meninos e meninas. Durante o lançamento das equipes, percebemos as comparações que os grupos iam fazendo. Um menino foi ridicularizado pelo fato de não ter lançado mais longe que as meninas. Com isso, problematizamos os discursos machistas e heteronormativos que enfatizam que homens não podem perder para mulheres.



RELATO DE PRÁTICA

Professora Jacqueline

Dando continuidade ao trabalho e pensando em proporcionar uma atividade de aprofundamento dos conhecimentos sobre o voleibol, assistimos a uma partida de voleibol gravada da televisão e fomos observando o funcionamento do jogo: rodízio, as regras, as “gírias”, os movimentos, as informações que continham no placar, o jogador que usava uma camisa de outra cor, com explicações por parte dos alunos e da professora a respeito das questões levantadas. Após essa atividade, registramos no caderno todas essas informações para nos ajudar nos momentos das vivências práticas. Ao vivenciar o jogo de voleibol de quadra na nossa escola, tentamos realizar o jogo conforme visto no vídeo, seis contra seis, com rodízio, saque atrás da linha de fundo etc. Porém o jogo não aconteceu muito bem, por causa das dificuldades dos alunos em rebater a bola, eles não tinham força para que a bola ultrapassasse a rede, e o jogo ficou muito “chato”. Por causa das dificuldades apresentadas pelos alunos, realizamos algumas mudanças nas regras como quantidade de participantes em cada equipe, mudança no local do saque, no número de toques na bola, tamanho da quadra, pontos por partida, entre outras mudanças realizadas. Cada turma criou as suas adaptações de acordo com as necessidades do grupo. Aproveitando que no vídeo assistido o narrador utilizava alguns termos técnicos e gírias do voleibol, realizamos uma pesquisa sobre esses termos, com a finalidade de ampliarmos nossos conhecimentos sobre esse esporte.

podem, por exemplo, produzir outros gestos de basquete, criar nomes para os movimentos da capoeira, elaborar sinais no jogo de truco etc. Outra possibilidade de criação seria, após um grande debate sobre como vivenciar o voleibol, os estudantes atenderem à condição de colegas que não conseguem participar do jogo nos moldes do esporte oficial, propondo mudanças como abaixar a rede, jogar com tempo determinado etc. A dimensão do **criar** é também garantir espaços e tempos para que os **estudantes organizem campeonatos, espetáculos com suas regras** e formas de expressão, definir a forma como vão começar a vivenciar o jogo de Cards, o que equivale para a vivência do Boxe, Muay Thai, Esgrima e outros. Tais iniciativas permitem posicionar os estudantes como produtores culturais.

Espera-se que esse processo realizado de forma democrática, participativa, negociada e com vistas ao questionamento de valores excludentes da sociedade colabore com o envolvimento dos educandos e educandas em ações sociais e políticas, que gere demandas no sentido de um comprometimento com a transformação social, solidarizando-se com a luta das pessoas que se encontram em diferentes níveis de opressão na sociedade contemporânea.

AÇÃO

FÍSICA

FEDUC

FISCA

ESTRATÉGIAS/AÇÕES

5

5.1 Professores pesquisadores

Paulo Freire (2002) atribuiu ao ser professor ou ser professora a condição da indagação, da busca permanente, da pesquisa, da transformação social, da pergunta compartilhada de forma crítica. O professor torna-se então pesquisador à medida que as demandas pela garantia dos direitos de aprender dos estudantes da escola pública solicitam saberes do cotidiano e da vida do grupo social presente na prática educativa, numa perspectiva que se entende crítica e emancipatória.

O conceito de professor-pesquisador tem sido atualizado por diferentes autores, Elliott (1998) aponta o professor-pesquisador como o sujeito capaz de modificar seu próprio fazer. Assim como Freire, Elliott valoriza a postura do professor-pesquisador que compartilha com seus educandos as questões culturais, políticas e sociais que influenciam o currículo, o trabalho e a elaboração do conhecimento docente e da sociedade como um todo.

Há investigações que buscaram mapear e compreender como os professores e professoras de Educação Física ampliam e aprofundam de forma crítica (MOLINA NETO; BOSSLE; SILVA; SANCHONETE, 2009), curiosa e criativa seus próprios saberes e perspectivas coletivas e colaborativas sobre o que é serem professores-pesquisadores (SANCHES NETO; OVENS; CRAIG, 2015).

RELATO DE PRÁTICA

Professora Jacqueline

Paralelamente à realização do trabalho, eu buscava informações sobre a cultura hip-hop, pois até então eu pouco conhecia sobre essa manifestação. Pesquisei textos, filmes, músicas, enfim tudo o que pudesse me ajudar nas práticas pedagógicas. Trocando ideias com uma colega de profissão, que era professora em outra escola, fiquei sabendo que ela também estava trabalhando com aquela manifestação corporal na sua escola com os grupos de 3º e 4º anos. Decidimos realizar trocas entre nós professoras para que pudéssemos ampliar o nosso conhecimento a respeito daquele movimento cultural. Trocamos vídeos, textos, músicas e esses materiais foram enriquecendo e melhorando o nosso entendimento sobre o que era o movimento hip-hop.

As experiências que o(a) professor(a) adquire com sua prática pedagógica podem permitir uma compreensão mais ampliada e aprofundada a respeito daquilo que é realizado, registrado e posteriormente utilizado como um meio de reorientar suas próprias ações.

Os professores-pesquisadores partem do pressuposto de que não dominam a totalidade dos saberes. As situações pedagógicas, sempre de incerteza, exigem que os(as) educadores(as) se disponham a buscar e produzir coletivamente conhecimentos que tragam novos horizontes interpretativos ao problema gerado em aula.

A corresponsabilidade é compartilhada entre os sujeitos da aprendizagem e do ensino nos caminhos percorridos, nos registros das situações problematizadas e constitui o processo contínuo de questionar, refletir e pesquisar a sua própria prática.

Um projeto emancipatório pensado criticamente por professores-pesquisadores pressupõe uma mudança no ato e no foco ao planejar, ensinar, organizar o conhecimento e os saberes, bem como avaliar os caminhos percorridos.

5.2 Avaliação

A avaliação articula sujeitos e contextos diversos, confronta os múltiplos conhecimentos que atravessam o saber, o fazer e o pensar, tanto de estudantes como de professores e professoras. As práticas avaliativas, nesta concepção, **devem considerar a impossibilidade de se reduzir a avaliação a um conjunto de momentos estanques**, fragmentados, do processo de ensino-aprendizagem, que limita ou mesmo impede a possibilidade de os sujeitos construírem conhecimentos num movimento dialógico.

Segundo Esteban (2004), ao se atuar em escola pública, prioritariamente frequentada pelas crianças das classes populares, **é preciso que se reconheçam os conhecimentos, as vivências, as lógicas e as expectativas trazidas por elas**, que são, geralmente, muito diferentes daqueles que articulam a prática pedagógica hegemônica.

Os professores e professoras com frequência se encontram diante das mais variadas situações que alteram a dinâmica da sala de aula, fazendo com que o planejado seja atravessado pelos fatos que se impõem ao previsto, gerando novas demandas, e com isso novas possibilidades, novos obstáculos, exigindo uma constante revisão e reorganização (ESTEBAN, 2004).

As crianças estão sempre mergulhadas na realidade vivida, e não raramente **encontram dificuldades para se enquadrarem em um espaço-tempo escolar forçosamente homogêneo**, que não reconhece as possibilidades e a riqueza da heterogeneidade.

A avaliação, quando associada a uma visão homogeneizadora de processos, práticas, conhecimentos, atitudes, valores e resultados **adota uma perspectiva simplificadora que não corresponde à realidade da sala de aula**, espaço este tecido pela pluralidade e, assim, pela diferença, pela complexidade. O processo de homogeneização, visto pela avaliação, **é o responsável pela hierarquização, classificação, seleção** e, conseqüentemente, exclusão de grande parte das camadas populares (ESTEBAN, 2004).

Desta forma, o processo assim desenvolvido é simplificado por meio de recortes que ressaltam apenas alguns dos aspectos do rico processo interativo de aprendizagem e ensino, e das relações entre eles, que em geral se fixam em comportamentos observáveis, **colocando-os numa escala de valores, arbitrariamente definidos** e ambíguos em sua aplicação (ESTEBAN, 2004).

Toda simplificação reduz a possibilidade de percepção da multiplicidade do real, e no processo avaliativo **deixa-se de ver os fios que estão submersos, invisíveis aos olhos que buscam a unidade e não a diversidade**. A partir destas observações Maria Teresa Esteban lança as seguintes perguntas: Como cada criança aprende? Que relações ela estabelece? O que ouve daquilo que lhe está sendo dito? O que para ela é relevante? Por quê? O que compreende? Todas essas perguntas, entre tantas outras que podem ser formuladas, não podem ser respondidas por aquilo que apenas é observável no comportamento dos estudantes, pois estas questões destacam elementos da realidade que estão indiscutivelmente constituídos pelo não observável.

Esteban defende a avaliação como negociação, como ato dialógico, que articula as contradições, os antagonismos, trazendo novos indícios para a reformulação da **prática avaliativa como prática de investigação**. Nestes termos, ela se caracteriza pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a elaboração do conhecimento. O acerto ou o erro não é o fim de um processo de aprendizagem, pois mesmo o erro traz conhecimentos e pode apontar para a necessidade de revisão das estratégias que amplie o conhecimento já consolidado.

Assim, a avaliação, como um processo, questiona os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre pessoas, entre os saberes, entre as informações, para que se possa coletivamente, sob a liderança do professor ou da professora, rever



continuamente os processos de aprendizagem-ensino, sempre buscando alcançar novos patamares de desenvolvimento.

É preciso que se esclareça que a avaliação que está se discutindo não é o ato de atribuir notas, ao contrário. Está se tratando da dimensão qualitativa da avaliação. Ou seja, de apreendermos o movimento realizado pelos educandos e educandas em seu desenvolvimento, em seu contínuo processo de produção de conhecimento e, mais precisamente, sobre as dificuldades, sobre os obstáculos que os têm impedido de aprender e se desenvolver.

A apreensão deste movimento é que permitirá aos professores tomar decisões pedagógicas amparados em elementos mais significativos deste processo e, assim, rever as estratégias, abrir novas possibilidades para que aqueles que possuem um tempo de amadurecimento e de aprendizagem diferente possam igualmente aprender como todos.

Daí que a avaliação como negociação e prática de investigação, de acordo com a autora citada, passa a ter um papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem. Provocar situações que possam registrar o percurso e as posições de cada estudante - individual ou coletivamente -, os conflitos, as contradições, será uma importante estratégia que permitirá a revisão deste material posteriormente, o que propiciará a produção de uma avaliação mais rica e complexa, tanto de cada educando e educanda como de seu próprio trabalho e da relação entre todos.

5.3 Documentação pedagógica

Caminhos, percursos, trajetos, entre outras denominações, é o que se busca registrar por meio de documentos pedagógicos. Essa documentação ajusta e delinea as ações pedagógicas dos professores e professoras, objetiva e alicerça a estrada a ser percorrida para a construção de nossas práticas cotidianas.

As diferentes formas de registros são marcas que dão ao professor possibilidades para investigar o processo de aprendizagem e ensino de forma menos abstrata. Esses registros podem ser por meio de diários, portfólios, exposições, entre outros.

As ações pedagógicas desenvolvidas podem ser registradas em escritos, imagens, vídeos, pesquisas etnográficas, deixando as marcas do caminho percorrido, possibilitando aos educandos e educandas revisitar suas experiências e avaliá-las. Permite ainda ao professor ou professora avaliar o



percurso dos educandos e educandas e rever o planejado, pensar em novas ações e pesquisas sobre o Tema Gerador ou um desdobramento dele.

Aos educandos e educandas, os registros podem propiciar uma percepção mais complexa sobre o conhecimento produzido e seu desenvolvimento. Assim, os registros poderão fomentar análises mais fecundas, acessando outros olhares e saberes, que irão possibilitar a elaboração de pensamentos pessoais e coletivos, por meio de materiais produzidos durante as práticas e a partir das mesmas. Nesse sentido, indicamos a leitura e estudo do documento publicado pela SME “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, visto que amplia a proposta de Documentação Pedagógica e faz apontamentos importantes sobre o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

5.3.1 Plano de Ensino e Planejamento

Aqui, os **Diretos de Aprendizagem** aparecem como o cerne, o orientador das ações e o que deve ser garantido aos(às) educandos(as). Para se assegurar uma formação de sujeitos críticos, éticos e emancipados, atores e autores de intervenções transformadoras da própria realidade, de sua comunidade. Os eixos dão direções ao fazer pedagógico, oferecendo subsídios metodológicos alinhados a esta proposta curricular.

Por exemplo, podemos escolher um tema como o futebol e tematizar a construção histórica desse esporte que conhecemos, as diferenças entre as manifestações profissionais e as amadoras, problematizar o apelo da indústria da moda e da mídia desvelando os interesses de grupos econômicos por trás do futebol, e o papel da sociedade diante deste fenômeno.

Por meio desse viés, educandos e educandas podem vivenciar o futebol em suas manifestações populares, e até mesmo com características profissionais, mas sempre remetendo à reflexão sobre os objetos de estudo definidos no plano inicial. Ao final do percurso, eles poderão valorizar as formas de participação de cada um, reconhecer as diferenças, além de se posicionar criticamente diante do futebol transformado em produto. Note que cada objetivo consta nos direitos de aprendizagem e que o modo de fazer mais alinhado a este currículo está descrito e sintetizado nos eixos.

Nesta perspectiva, atividades pontuais como experiências que envolvem a motricidade, o estudo das regras e do funcionamento do jogo,



com o objetivo de mera reprodução da prática corporal, **não atendem totalmente às demandas para a formação de um sujeito crítico e emancipado**, para isso, elas devem estar alinhadas à possibilidade de ler e compreender o mundo e seus fenômenos sociais.

É um processo construído de maneira dialógica, seus encaminhamentos e desdobramentos são artísticos durante o percurso, por isso, o tempo e os prazos para sua realização podem até ser imaginados, mas estarão em permanente revisão. Os diferentes grupos apresentam diferentes percursos, daí a importância dos registros pedagógicos, assim, a realidade de cada grupo é melhor capturada, mantendo-se o foco nos objetivos.

Dos registros poderão emergir elementos que apontem para outros interesses dos educandos e das educandas, que poderão ser tematizados ou problematizados, mas nem tudo poderá ser contemplado, pois corre-se o risco de se querer estudar tudo sem, no entanto, desenvolver aprendizagem significativa alguma.

O foco nos objetivos permite o aprofundamento, a interpretação e ressignificação dos diferentes objetos estudados. Entendendo também que aquilo que não foi contemplado em um projeto poderá ser observado em outro, daí a necessidade da prática permanente do mapeamento.

Artistar para Sandra Corazza (2013) é quando o indivíduo não acredita nas coisas pré-fabricadas, nega a inércia que o impele a repetir, reitera suas paixões concretas, instala-se no Acontecimento como num devir. Cria algo novo ao promover a irrupção de uma Infância-Inatural, que implica em um devir-revolucionário: o único devir, que conjura o intolerável e o faz acreditar no mundo.

Planejar, pensando em descolonizar o currículo, supõe o mapeamento da cultura corporal local, dos objetos de interesse dos educandos, dos objetivos do PPP e da realidade social da comunidade escolar, permitindo distribuir as manifestações da cultura corporal presentes de maneira equilibrada, de uma forma em que todos os atores do processo possam se perceber representados, tendo sua cultura reconhecida, valorizada, respeitada e presente no currículo escolar.

Assim podemos até supor o que estará distribuído no decorrer do ano, mas conscientes de que o planejamento é um objeto em construção permanente podendo e devendo ser alterado sempre que necessário. Às vezes iniciamos um projeto prevendo seis ou sete aulas, mas dependendo da sinergia dos(as) educandos(as) com o objeto de ensino pode-se diminuir seu tempo de realização ou aumentá-lo. O tempo de realização, de investigação e reflexão dos temas propostos em cada projeto vai depender do interesse manifestado pelos(as) educandos(as) durante as

aulas e não tem limites, pode durar duas semanas ou seis meses, por exemplo.

Em um plano anual formal, podemos até supor o que em cada período do ano poderemos trabalhar, considerando a distribuição equilibrada dos temas em um movimento de justiça curricular. Mas não dá para afirmar o que deve ser feito primeiro, a escolha do tema, a tematização ou o que iremos problematizar sobre a realidade social.

Às vezes um evento como os Jogos Olímpicos ou a Copa do Mundo podem despertar o interesse dos educandos e educandas e facilitar a escolha do Tema Gerador, mas uma reintegração de posse e desocupação de uma comunidade inteira nos arredores da escola demandam a necessidade de serem problematizadas, e aí caberá ao professor ou professora escolher o tema que permita maior associação, análise e reflexão sobre o assunto, como, por exemplo, a discussão sobre os espaços de lazer e as possibilidades de seu exercício na comunidade.

Desta forma, não pensamos em uma educação que propõe aos educandos conteúdos que em algum momento poderão ter utilidade em suas vidas, mas apresentamos uma proposta que vai ao encontro das necessidades e problemas reais da vida cotidiana, e que visa colocar à disposição elementos da cultura e do conhecimento científico acumulados a fim de trazer respostas às demandas reais da vida dos(as) educandos(as).

5.3.2 Intervenção social

A elaboração do trabalho colaborativo de autoria (TCA), construído coletivamente, por meio do uso de diferentes linguagens e formas diversificadas de apresentação, tem como produto final a intervenção social. O referido trabalho compõe o currículo do Ciclo Autoral e será concluído ao final do 9º ano. O exercício das múltiplas linguagens, tais como: leituras, escritas, entrevistas, produção de mídias, entre outras, e a análise crítica e a capacidade para resolução de problemas, fortalecerá a expressão dos educandos e educandas.

O Ciclo Autoral abrange do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esse ciclo se caracteriza pela construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e se concretiza com o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), elaborado pelo aluno e acompanhado sistematicamente pelo professor orientador de projeto. Alunos e professores se engajarão no processo de elaboração do TCA desde o 7º ano, processo que será concluído no 9º ano.

(Nota Técnica nº6 – Programa Mais Educação São Paulo)



Vivemos em uma sociedade em que a informação chega com muita velocidade e rapidamente é modificada. Essa velocidade de informações e a quantidade de conhecimentos com que entramos em contato diariamente vêm exigindo uma nova postura dos sujeitos, inclusive mudanças na educação e na escola. Deixamos de ser passivos e passamos a interagir com as informações que recebemos, pois logo compartilhamos, curtimos, enviamos por mensagens, publicamos juntamente com as nossas ideias, entre outras possibilidades. Estamos sempre interagindo com as informações e com o conhecimento. Dessa forma, a escola precisa colocar os seus estudantes nessa mesma condição de produtor e autor dos conhecimentos que por ali circulam.

Esses estudantes estão acostumados a ser ativos e autônomos frente às tecnologias (celulares, computadores, videogames e tablets), enquanto nas escolas eles ainda não assumiram essa mesma condição de sujeito autor.

RELATO DE PRÁTICA

Professor Adroaldo

Após grande quantidade de fezes e outras sujeiras de pombas, que geravam atrasos para o início do uso da quadra, os estudantes pesquisaram as doenças provenientes das sujeiras e, posteriormente, trouxeram relatos de outros lugares em que a presença de pombas foi inibida após a colocação de redes em volta e sobre a quadra, como se fosse o teto. Os educandos e educandas, em conjunto com o professor, aferiram o tamanho das redes, bem como a medida dos furos e pesquisaram valores, solicitando orçamento a diversas empresas. Ao final, os estudantes produziram uma maquete e apresentaram a proposta em uma reunião de Conselho de Escola.

Pensar em um estudante autor exige que algumas posturas da escola sejam revistas. Para colaborarmos na construção de sujeitos autores é preciso que os conteúdos e as metodologias presentes na escola caminhem nessa direção, de dar voz – que ela seja ouvida, valorizada – e autonomia para os estudantes. É necessário que os processos de escolhas sejam participativos tanto na escola como dentro da sala de aula.

Partir de experiências dos estudantes, tematizando questões do cotidiano dos educandos e educandas dentro e fora da escola, observando as relações dos estudantes com os demais espaços da comunidade. Estudar esses temas dentro da escola é colaborar efetivamente na construção de sua aprendizagem, em outras palavras, na construção do conhecimento.

A colaboração na produção do conhecimento, a partir das experiências trazidas pelos estudantes, se concretiza como ação educativa, transformadora, na medida em que eles se utilizem destes saberes em intervenções para além dos muros da escola, resolvendo ou encaminhando problemas concretos ou, até mesmo, na realização de alguns movimentos, para a tentativa de mudança daquela realidade. Dessa forma, esses estudantes estão interagindo efetivamente com o tema estudado, da mesma forma que interagem com as informações que recebem nas redes sociais, por exemplo.

A participação ativa e efetiva do estudante no processo de aprendizagem e ensino só acontece se for possível sua decisão nos diferentes níveis de atuação como no planejamento, na execução, nas análises e interpretações, bem como na avaliação do trabalho realizado.

5.4 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade caracteriza-se pelo grau de integração real dos componentes curriculares no interior de um mesmo projeto. Ela promove abertura de possibilidades de atuação para além das fronteiras tradicionalmente estabelecidas, com vistas à abordagem de certos problemas na sua particularidade.

Para Alice Lopes e Elisabeth Macedo (2011), as propostas interdisciplinares ou integradoras podem ser de três formas: a) integração a partir das competências e habilidades a serem alcançadas; b) integração pelos conceitos das disciplinas; ou c) pelos interesses dos estudantes e buscando referências nas práticas e demandas sociais trazidas por eles, e eventualmente vinculadas às relações políticas mais amplas.

Em uma perspectiva crítica e transformadora, assume-se a terceira forma como possibilidade de um trabalho interdisciplinar. Para tanto, faz-se referência aos saberes que procuram estabilizar a ordem social vigente e que, por isso, ganham um tom de normalidade, seja na explicação das relações de classe, de raça-etnia, de gênero, de geração, de sexualidade, de modelo de corpo, entre outras, a fim de se produzir uma desestabilização no discurso que naturaliza as relações sociais, incluindo as de poder.

Em um projeto interdisciplinar, cada professor e professora se compromete a caminhar fora do seu domínio e da sua linguagem técnica própria para aventurar-se em um domínio em que não é proprietário exclusivo. Nes-



se projeto pensa-se a representação global de um problema a partir de um contexto particular. Desse modo, os componentes são solicitados e integrados com vistas a construir uma representação original, em resposta a uma problemática particular.

Já não podemos mais compreender disciplinas como sendo áreas isoladas, pois esse entender não consegue desvendar a complexidade de determinados fenômenos da natureza e da vida. É a quebra desse isolamento que permitirá encontrar novas explicações para os fenômenos da vida humana e da natureza.

O movimento interdisciplinar busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que caminha para novas formas de organização do conhecimento ou para um novo sistema de sua produção, difusão e transferência.

O caráter inovador do Projeto Interdisciplinar reside precisamente no fato de conter em si a ligação do conceito freireano da construção coletiva do conhecimento escolar, no sentido de uma consciência transformadora por meio da troca dialógica, com a ideia de que se atinge melhor a compreensão da realidade por meio de uma abordagem interdisciplinar da organização do conhecimento no currículo, no contexto formal da escolarização.

Para Paulo Freire (2005), existir humanamente é poder pronunciar o mundo e modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes e exige deles um novo pronunciar. Ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la aos outros, **num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais.**

Com esse caráter dialógico compromissado com a busca de uma prática em Educação Física sensível aos limites, necessidades e diferenças de todos é que a Rede Municipal de Ensino propõe a interdisciplinaridade. É importante deixar claro que a interdisciplinaridade não posiciona as disciplinas em melhores e piores, em condutoras e conduzidas, pelo contrário, propõe que caminhem juntas.

5.5 Projetos Interdisciplinares: pedagogia por projetos e outras possibilidades

Quando se pensa em iniciar um projeto surgem muitas dúvidas relacionadas ao tema a ser selecionado, o período de realização e as ações di-



dáticas. Ao iniciar o trabalho, a organização de um currículo escolar pautado na ideia da pedagogia por projetos necessita de um diálogo intenso e de uma atuação conjunta entre professores e educandos (HERNANDEZ, 1998).

O trabalho é colaborativo e se fundamenta em pesquisas. O professor passa a ser um professor-pesquisador, uma vez que realiza uma investigação aprofundada sobre a prática corporal selecionada e estudada durante o projeto. Nessa ação, ele rompe com a ideia de professor como “transmissor de conteúdos”.

No desenvolvimento do projeto, os diferentes conhecimentos e saberes devem ser investigados e problematizados: conhecimentos de caráter científicos, populares e do senso comum.

A partir do olhar para os documentos da Rede Municipal, para o Projeto Político-Pedagógico, para o Projeto Especial de Ação (PEA) da escola, para a realidade socio-cultural dos educandos, para os interesses do grupo e das questões que permeiam a sociedade atual, os conteúdos serão selecionados durante todo o desenvolvimento do trabalho.

O trabalho ancorado na pedagogia por projetos não significa colocar em ação uma receita pronta, e sim uma concepção relacionada ao contexto e à realidade dos estudantes. Por esse motivo, o projeto pode ser modificado a qualquer momento, pois é maleável e permite a reorganização a partir da necessidade, dos imprevistos, dos acontecimentos e das análises. Dessa forma, não existe uma fixação de conteúdos a serem trabalhados em cada ano do ciclo (HERNANDEZ, 1998).

O estudante, por sua vez, passa a ser o sujeito atuante no processo de aprendizagem e ensino!

RELATO DE PRÁTICA

Professora Jacqueline

O trabalho “Hip-Hop na escola” teve como objetivo ampliar a leitura dessa manifestação corporal, tentando superar estereótipos e preconceitos que acompanham essas práticas. A manifestação corporal foi escolhida a partir das discussões do Projeto Pedagógico da escola, que focou uma concepção de educando como leitor e escritor do mundo e do desdobramento do Projeto Especial de Ação (PEA) que tinha como objetivo a aproximação entre a escola e a comunidade. Após essas decisões coletivas e tomando como base as observações realizadas no ano anterior, nas quais percebi que alunos e a comunidade tinham as danças como um momento de lazer e diversão, escolhi as danças como manifestações corporais a serem estudadas nas aulas de Educação Física.



5.6 Tema Gerador e os princípios para sua seleção

Como selecionar uma prática a ser investigada? Existe uma prática melhor do que outra, e por isso deve ser selecionada para compor o currículo em detrimento de outras? Como garantir que os estudantes se reconheçam no currículo? Só o mapeamento é suficiente para o levantamento dos temas a serem desenvolvidos?

Essas questões são essenciais para a tomada de decisão dos professores no momento de selecionar a prática corporal que será estudada durante aquele período, que pode ser um bimestre, um semestre ou um ano.

A elaboração de um currículo democrático da Educação Física deve levar em consideração alguns princípios teóricos para a seleção das manifestações corporais a serem estudadas e sua distribuição ao longo do currículo escolar.

Ao selecionar determinadas práticas, o professor deve ter consciência que outras ficarão de fora, e que é necessário equilibrar essa seleção de modo a construir um currículo que valorize os conhecimentos dos estudantes, que os coloque como produtores de cultura e como autores das próprias práticas, valorizando assim tanto a autoria dos educandos e educandas como também a sua própria posição de professor-pesquisador e autor da própria prática docente.

A temática do projeto pode surgir da interação com os(as) educandos(as), de um processo de levantamento de temas, ou tematização, **devendo estar alinhado ao Projeto Político-Pedagógico** da escola, ou mesmo como parte da estratégia definida pelo coletivo de professores.

A apresentação mais completa sobre o ensino com o uso de temas geradores é encontrada na obra de Freire (2005). Essa prática é explicada pelo autor como a adoção de situações que cercam a realidade de educandos e educadores. Estes temas precisam ser, não só apreendidos, mas refletidos, para que ocorra a tomada de consciência dos indivíduos sobre eles. Mais do que palavras, os temas são objetos de conhecimento que deverão ser interpretados e representados pelos aprendizes.

Para a escolha dos Temas Geradores, é imprescindível “escutar” os estudantes, suas famílias, reconhecer a classe social a que pertencem, compreendendo a dinâmica social e cultural a que estão submetidos. Essa “escuta” pode acontecer de diversas maneiras, o que importa é que a escolha do tema não seja arbitrária (CORAZZA, 2003).

O professor até pode começar o trabalho sugerindo temas e ouvindo a opinião dos estudantes, mas é fundamental que vá, à medida que melhor conhece os educandos, se tornando mais sensível para ouvir/ver/perceber/entender/identificar os temas expressos pelos alunos e suas famílias e dialogar com eles (KRAMER, 1992).

Trabalhar na perspectiva dos Temas Geradores requer que o professor assuma uma postura de professor-pesquisador, que mergulhe no tema selecionado, **se deixando “trabalhar pelos temas”**, ao invés de apenas “trabalhar com os temas”. Não pode, o educador, ficar alheio ao tema, excluído, como se fosse um estrangeiro, sob a pena de o processo de ensino se desqualificar, virando uma rotina empobrecida (CORAZZA, 2003).

A organização do ensino sob a forma de Temas Geradores vem se apresentando como uma boa forma de trabalhos interdisciplinares, pois na forma de um “pilar”, o tema gerador dá sustentação ao estudo dos conhecimentos dos componentes curriculares, de forma que os discursos de cada área do conhecimento “falem” sobre a mesma temática, embora mantenham a especificidade do seu conteúdo (CORAZZA, 2003).

Para trabalhar com Temas Geradores, numa perspectiva transformadora, o professor precisa ser um “leitor” crítico e rigoroso da realidade; precisa se desenvolver como mediador e produtor de conhecimentos colaborativos por meio de grupos de trabalho, estudo e discussão; precisa aprender, ao ensinar, e indagar, ao responder (CORAZZA, 2003).

Os Temas Geradores, por estarem situados na vida prática do educando, ganham centralidade no processo pedagógico e são tomados como pontos de partida, devendo ser ampliados e aprofundados por meio de métodos e técnicas ativos que possam contribuir para adquirir, produzir e divulgar os conhecimentos produzidos (CORAZZA, 2003).

Esta metodologia possibilita, então, articular no trabalho pedagógico a realidade sociocultural dos educandos e educandas, o grau de desenvolvimento deles, os interesses específicos manifestados por eles, além dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (KRAMER, 1992).

Em uma temática como “Nutrição”, os docentes de Ciências poderão abordar conceitos acerca de calorias e nutrientes, os de História sobre a mudança de hábitos alimentares ao longo da história e os de Educação Física explorar os padrões de beleza, a anorexia, bulimia, vigorexia etc. Para contemplar todas as questões a partir de uma manifestação cultural, poderíamos selecionar o estudo das danças urbanas, convidando, assim, a participação dos componentes Artes e, a partir destes temas, seguirmos problematizando em direção às questões que foram inicialmente levantadas, ampliando-as com outras formuladas no decorrer do projeto.



Trabalhar com Temas Geradores possibilita a integração entre três campos: da subjetividade-singularidade, que é considerar o indivíduo em sua existência única; do político-social, que trata dos efeitos das determinações demandadas pela estrutura social, o poder macropolítico; e da didática-metodologia, que trata das questões inerentes ao processo de aprendizagem-ensino, que é extremamente beneficiado por esta prática dialógica para, junto com seus alunos, des-velar e des-cobrir as teorias e os impasses dessas intersecções (CORAZZA, 2003).

Ao se atuar com os Temas Geradores, não significa que os conteúdos escolares desaparecerão do trabalho pedagógico, ao contrário, agora eles não estarão mais subordinados a um critério de tempo, como bimestre, trimestre, semestre ou ano, mas às demandas dos temas. Desta maneira, abrem-se fronteiras, quebram-se barreiras com relação aos ciclos, às faixas etárias e às disciplinas, no que diz respeito à produção do conhecimento escolar.

A partir de uma lista de temas, Sandra Corazza sugere que se comece por aquele que apresente um caráter bem abrangente, pois isso dará tempo e oportunidade para que escutemos mais e melhor aos alunos, a fim de selecionar o próximo tema.

Os Temas Geradores devem ser extraídos de situações cotidianas, das relações com as outras pessoas, das brincadeiras, das conversas, das relações com a família, com os vizinhos, com os amigos, e com o mundo físico, com os animais, com os vegetais, com a chuva, com o vento, com o sol; de acontecimentos especiais, como o início das aulas, as enchentes, as passeatas, a eleição, as férias; e ainda de problemas existentes no contexto social da vida dos educandos, como desemprego, falta de dinheiro, doenças, falta de água, transporte público, habitação, violência, etc (KRAMER, 1992). Para Sônia Kramer a identificação dos temas pode se dar por observação, conversas, dramatizações, assembleias, ou mesmo por meio de mãe e pai, em reuniões, contatos informais, ou ainda entre os próprios professores, em reuniões, debates, formações, contatos informais.

Para a autora, abrir a porta da escola também colabora neste processo, visto que amplia o conhecimento dos alunos, levando-os à feira, ao comércio, à fábrica, ao clube, aos equipamentos públicos de lazer como praças, centros esportivos, ciclovias, pista de corrida e caminhada.

Kramer propõe sete diretrizes para a organização curricular a partir de Temas Geradores:

1. Permitir sempre a manifestação da curiosidade, conciliando os interesses individuais com o tema explorado. Para atender o maior número possível de alunos, os temas devem gerar ati-



vidades “bem diferentes uma das outras, de modo a ampliar o conhecimento” (p. 58). Deve-se variar os subtemas, de modo que possa facilitar a exposição do interesses dos alunos, mesmo que “desarticulados do tema, aproveitando situação inesperada e não planejadas, é uma atitude fundamental para que não se faça dos temas uma camisa de força e para que dele possam surgir novos temas” (p. 59).

2. Quebrar preconceitos, evitando a imposição de modelos abstratos. É fundamental que as crianças apreendam a heterogeneidade que caracteriza qualquer grupo social. As práticas culturais não podem ser ridicularizadas, tomadas como exóticas ou folclóricas, mas como uma manifestação diferente.
3. Imprimir aos temas uma visão flexível e ampla, e, ao mesmo tempo, contextualizada. “Esse cuidado é importante porque dele dependem o dinamismo do currículo e a compreensão das crianças quanto ao movimento e às transformações que caracterizam o mundo físico e social” (p. 60).
4. Garantir a criticidade e a criatividade no tratamento dos temas. “Alguns temas cíclicos aparecem, em geral, relacionados a certos rituais que podem ser aproveitados, mas que precisam ser superados a fim de evitar a cristalização de dogmas ou de valores acríticos” (p. 60).
5. Favorecer o acesso das crianças aos conhecimentos científicos em jogo nos diferentes temas. A superação da experiência direta e as explicações do senso comum precisam ser reelaboradas a partir dos conhecimentos científicos, ampliando e aprofundando os saberes produzidos pelo próprio educando e educanda.
6. Variar a duração dos temas de acordo com a sua amplitude e com o interesse dos alunos. A duração de um tema deve ser considerada principalmente em função do envolvimento e interesse dos alunos. Os temas devem se transformar num outro, ou seja, o estudo de um tema deve abrir possibilidades para o estudo de um outro tema ou subtema.
7. Articular as diferentes áreas do conhecimento em função e no interior do tema. “O tema é o fio condutor e, desta forma, ele move e, ao mesmo tempo, organiza as atividades e os conhecimentos” (p. 62). Assim, o planejamento deve dar conta da dinâmica na produção do conhecimento, propiciando que os educandos e educandas ampliam aquilo que já conhecem, sem



fragmentar esses conhecimentos, mas, inversamente, integrando-os. “Assim, ao se desenvolver cada tema, é preciso prever quais conhecimentos possivelmente estarão em jogo e, mais do que isso, como as crianças poderão reconstruí-los por meio de diferentes atividades” (p. 62).

Com esta articulação entre conteúdos e vida social e cultural, os saberes produzidos se tornam significativos, se aproximam da vida real e passam a ter função social, e podem, assim, ser mobilizados para uma práxis social mais comprometida com uma vida melhor, com um mundo melhor, com relações sociais mais democráticas.

5.6.1 Justiça curricular

A ideia de justiça curricular está ancorada na representação de justiça social. Visa garantir uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal considerando a diversidade do grupo de educandos(as). Deve-se criar possibilidades para que todos os estudantes se reconheçam no currículo e tenham seus conhecimentos valorizados pelo currículo escolar. É importante garantir que sejam contempladas no currículo práticas ligadas a diferentes etnias, práticas marcadas como masculinas ou femininas, de outros continentes, que favoreçam às diferentes formas corporais, práticas em que o magrinho realize com desenvoltura, outras em que o gordinho faça o mesmo, o baixinho, o alto, enfim, pensar nas múltiplas possibilidades, inclusive aquelas em que um deficiente físico, ou visual, possa igualmente participar de forma plena.

Será que o currículo privilegia certos conhecimentos e identidades em detrimento de outros? Ao buscar elementos para a resposta, o professor consegue compreender o modo como o currículo privilegia certos conhecimentos, identidades, vozes e discursos normativos. Essa busca serve para que o mesmo possa pensar e criar possibilidades de romper, transgredir e abalar com essa estrutura, buscando modificações no que tange às condições de minimização e desqualificação das práticas corporais ou temáticas pertencentes aos grupos não hegemônicos – a justiça escolar.

Tendo em vista a sua devida importância, o professor ao realizar uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal prestigiará, pela valorização desse patrimônio corporal tradicionalmente excluído, a pluralidade dos grupos presentes na escola e na sociedade. Por exemplo: ao focalizar na prática corporal “brincadeira”, o professor poderá atentar-se para a distribuição curricular equilibrada entre aquelas costu-

meiramente presentes nos universos vivenciais masculinos e femininos, brincadeiras pertencentes a diversas etnias, culturas subjugadas, etc.

Quando o professor se atenta para a seleção dos conteúdos, diversos saberes culturais serão analisados e ressignificados, possibilitando aos estudantes o entendimento da heterogeneidade social mediante a democratização das políticas de identidade e a valorização da diversidade da cultura corporal. Ao questionar, problematizar, ampliar e ressignificar, os discentes terão a possibilidade de atuar como sujeitos produtores de cultura.

5.6.2 Evitar o olhar monocultural

Outro critério que deve permear a eleição de manifestações corporais é o cuidado de não render-se ao olhar monocultural, dito de outra forma, é não ficar preso aos repertórios escolares que se consolidaram e, em certa medida, se cristalizaram como “tradicionais” da cultura corporal.

O professor ou professora que não percebe a variedade cultural apresentada pelos grupos de estudantes, não tira proveito dessa riqueza que marca qualquer sala de aula, qualquer escola. Assim, veem os discentes como idênticos, deixando-se, assim, de promover e valorizar a cultura dos diferentes grupos presentes no espaço escolar. Essa visão monocultural, homogeneizadora, exige que se desconstrua e desnaturalize estereótipos e “verdades” que marcam e modelam a cultura escolar e a cultura da escola. Uma postura receptiva e respeitosa frente à pluralidade cultural apresentada na escola é fundamental para o desenvolvimento de um currículo democrático (MOREIRA e CANDAU, 2007)

Essa preocupação se deve ao fato de que o professor não pode cair no ideário da homogeneização ou da uniformização, que contribui para o empobrecimento das práticas corporais vivenciadas pelos estudantes.

Muitas vezes, a intervenção pedagógica amparada em uma ideia distorcida de igualdade tende a tratar a todos da mesma forma, e ao não considerar as singularidades entre as estudantes e os estudantes, termina por objetivar o alcance dos mesmos comportamentos entre todos.

A presença maciça das práticas corporais hegemônicas no currículo, sem as devidas problematizações e investigações, conduz ao equívoco **de se achar que os conteúdos de Educação Física não se diferenciam das ações realizadas em escolinhas de esportes, clubes recreativos e/ou academias**, o que **desqualifica a função social** da mesma e supervaloriza o grupo de educandos que são estimulados ao contato com essas práticas em outros locais fora da escola.



Essa armadilha favorece alguns e demarca o limite do outro com afirmações negativas que o inferioriza, tratando-o como incapaz, e associando a isso uma série de marcas que poderão permanecer no sujeito por um longo tempo, como lerdo, preguiçoso, descoordenado, desajeitado, entre outras.

Isto não significa eliminar do currículo manifestações da cultura corporal, como o futsal ou o futebol, ou o vôlei, estas também podem ser alvo de tematizações, acompanhadas das devidas problematizações para que haja ampliação e aprofundamento dos saberes, permitindo que as educandas e os educandos possam ressignificá-las, modificando-as, criando, assim, uma nova prática cultural.

Para evitar esse olhar monocultural e suas consequências, o professor durante as vivências deve promover coletivamente situações didáticas, como debates, blogs, redações, análises de imagens e mídia etc., visando reconhecer as leituras e interpretações dos educandos acerca da prática estudada, estimular, ouvir e discutir todos os posicionamentos oriundos de pesquisas nas diversas fontes de informação sobre o assunto, e reconstruí-la corporalmente, com a intenção de elevar os diferentes grupos à condição de sujeitos de transformação e construção da prática em foco.

Após vivenciarem a prática corporal em seu formato conhecido, os estudantes poderão transformá-la, tencionando adequá-las às características do grupo – quantidade de participantes, diferentes funções que irão as-

sumir, presença ou não de educandos com diferenças funcionais, atenção às diferenças individuais, respeitando seus limites pessoais etc.

A partir dos relatos dos educandos e educandas foi identificado um elevado índice de sedentarismo entre eles e seus familiares. Nesse sentido, podem ser organizados grupos entre estudantes e professores para visitar diversos locais do bairro e registrar pontos de atividades corporais, bem como a contribuição de moradores acerca das vivências de tais práticas. Como Temas Geradores poderiam surgir: qualidade de vida, atividade física, espaço e lazer, tempo livre e atividade física, entre outras. É preciso que os educandos percebam que a prática regular de atividades físicas não depende apenas e tão somente da vontade do mesmo, afinal, há múltiplos fatores que dificultam a adesão a programas de atividade física, como o trabalho intenso e extenso a que as pessoas são submetidas, dentre outras ocupações e preocupações existentes.

5.6.3 Reconhecimento da manifestação de culturas locais

Não há como dar voz aos estudantes, sejam crianças ou adolescentes, tomá-los como sujeitos, se não reconhecermos a cultura local, se não identificarmos o lugar de onde

eles falam. Assim, **tomar as manifestações corporais conhecidas por eles como temas de estudo é reconhecer e valorizar as raízes culturais em que os estudantes estão inseridos, já que muitas vezes essas práticas são silenciadas pela cultura dominante e não são vistas como legítimas.**

As práticas corporais são permeadas pelas relações de poder, portanto, não são neutras, há uma forte relação de interesses no estabelecimento de uma determinada prática da cultura corporal. Por exemplo, o motivo pelo qual um esporte se torna hegemônico numa determinada cultura: por décadas o Basquetebol foi o segundo esporte presente na cultura esportiva brasileira, ao menos nos grandes centros urbanos, entretanto, a partir de meados dos anos de 1980, o Voleibol se tornou um fenômeno midiático, e a partir deste momento o Voleibol foi parar nas ruas, com redes, ou cordas fazendo o papel de rede, amarradas entre dois postes nas laterais da rua. Certamente este movimento, além de superar o basquetebol como expressão cultural, também passou a sufocar outras formas de expressão local, como as diferentes formas de brincadeiras e jogos.

É importante destacar que a apropriação de uma manifestação da cultura de origem estrangeira, como voleibol, sofre, na vida cultural um processo de hibridização, ou seja, ocorre uma apropriação singular, com as adaptações que o local e o grupo de pessoas solicita, como foi possível observar nas diversas ruas por onde este fenômeno foi evidenciado.

Assim, vê-se que as manifestações da cultura corporal não possuem uma essência, que não possa ser modificada. Ao contrário, toda prática cultural pode vir a ser, e com frequência é, modificada. O próprio voleibol, como uma prática institucionalizada por uma federação internacional, sofreu drásticas mudanças em função de interesses das redes de televisão, ou seja, interesses comerciais, em última instância.

Reconhecendo, então, as manifestações corporais como práticas híbridas, a escola precisa proporcionar espaços em que os educandos percebam a construção da própria identidade cultural do bairro, dos diferentes grupos sociais, relacionando-a com a história de seu país e os processos socioculturais que a constituíram e a constituem.

A escola, fincada nesse complexo de significados e representações, precisa ter um olhar sensível à produção e à valorização da diferença como produtora de cultura. Para isso, a escola deve promover o entendimento dos enraizamentos culturais, dos processos de negação e silenciamento de determinados grupos sociais e de suas práticas corporais para que os estudantes possam reconhecê-los e trabalhar com eles. Somente assim, é



possível colocar em ação uma prática pedagógica que valorize as diferentes características culturais de sua família, seu círculo de amizade, do seu contexto de vida e do bairro onde vive.

Por esse motivo, é importante que as manifestações culturais estudadas se relacionem aos grupos de origem e ao pertencimento cultural dos estudantes. O professor terá que navegar criticamente entre os valores da cultura dominante e os valores que marcam os diferentes grupos culturais, geralmente inferiorizados, como migrantes, imigrantes, as crianças, os jovens (roqueiros, emos, tecnos, funkeiros, grafiteiros, pagodeiros, skatistas, afros, entre outros), os trabalhadores, os idosos, etc.

O reconhecimento dessas manifestações corporais passa pelo entendimento e pela compreensão de que agora todas as práticas e seus gestos – entendidos como linguagem – são muito bem-vindas dentro da escola, e a sua investigação é de fundamental importância, pois todos os seus códigos e signos, sem exceção, são válidos, ou seja, sem oposição binária entre o certo e o errado, o adequado e o inadequado.

Assim, o break, o funk, o forró, o card, a bolinha de gude, o pipa, o carrinho de rolimã, a capoeira, o batuque de umbigada, a rebatida, a altinha, a vingança, constituem-se em representações da cultura popular, enquanto o balé e o tênis representam os signos da cultura dominante. A escola como espaço público e democrático deve problematizar todas as manifestações da cultura corporal, aprofundando o estudo sobre seus sentidos e significados.

No processo de dar voz aos representantes de outras culturas, o professor descobrirá o potencial das linguagens corporal, oral, digital, musical, pictórica, entre outras, comumente mais acessíveis às crianças e jovens. Isto significa defender uma pedagogia aberta ao diálogo cultural.

Privilegiar o mapeamento da realidade social dos estudantes traz como finalidade levantar suas aspirações, os problemas que emergem de sua comunidade, da relação com os outros, com as diferenças, para que possam ser encaminhadas possíveis intervenções, e colocar a serviço desta leitura crítica do mundo, de modo contextualizado, os saberes produzidos e acumulados pela ciência, possibilitando articular diferentes usos para o conhecimento aprendido, bem como a produção de novos conhecimentos.

O enfoque na cultura corporal, a partir do levantamento da realidade dos educandos não tem por intenção diminuir a importância, tão pouco execrar o conhecimento técnico e científico produzido e acumulado em anos de história da Educação Física escolar, em defesa de uma educação

voltada exclusivamente para a leitura de aspectos sociais e ideológicos. **Não há a pretensão, por exemplo, de banir da Educação Física escolar os educativos que aperfeiçoam habilidades específicas do futebol, para discutirmos exclusivamente relações de poder e a formação de identidades durante as aulas**, mas deve compor um momento de apropriação, reflexão e transformação.

Mas trata-se **de privilegiar a relevância social da aprendizagem** e fazer uso do conhecimento produzido e acumulado, para que o(a) educando(a) tenha uma maior compreensão de sua realidade social, considerando também que todo conhecimento foi construído e inserido em um contexto histórico e social que apontou relevância para a sua produção.

Seria propor uma inversão da **ordem** de apresentação dos elementos pedagógicos, onde, deixa-se de pensar primeiro na seleção de temas e conteúdo para as aulas e tentar detectar posteriormente quais as possíveis conexões com a realidade dos educandos.

Assim, por exemplo, ao tematizar o futebol e a diferença de habilidade entre meninos e meninas, problematizando a hostilidade entre eles durante o jogo, talvez surja **como demanda dos próprios educandos a possibilidade de aperfeiçoar a técnica**, o que justificaria o uso de educativos e jogos adaptados para o treinamento destas habilidades **a serviço de uma intervenção social claramente compreendida, discutida e reconhecida por todos**.

A **problematização** torna-se o ponto onde os(as) educandos(as) contestam sua realidade, as relações com o conhecimento científico e a possibilidade de ter suas dúvidas e incertezas respondidas. Desta forma, **o conhecimento científico está à disposição dos educandos e é instrumento para a reflexão crítica e intervenção social**. Assim, o conteúdo não esgota em si, mas vai além, se torna parte do saber dos(as) educandos(as) voltado a questões de seu cotidiano e de sua comunidade.

Fica claro, que nem todas as demandas dos educandos podem ser problematizadas ao mesmo tempo, por isso cabe ao professor sensível e atento selecionar o que deve ser discutido em cada momento, programando e imaginando quais conteúdos poderiam contemplar de modo mais significativo os problemas que emergem a partir do diálogo e da escuta com os educandos. Para elucidar, o professor, ao perceber que problematizar as questões de gênero é o mote das discussões do trabalho, ele deverá aprofundar o trabalho nesta linha, optando por selecionar outros assuntos para serem problematizados posteriormente em outro momento, não deixando de concluir o trabalho iniciado.



Portanto, planejar passa a ser um processo aberto em constante construção, pois, em dado momento do conteúdo, emerge o que deverá ser problematizado, em outro, o da problematização, selecionamos os conteúdos mais pertinentes.

5.7 Organização de tempos e espaços

O professor deve ampliar as possibilidades de utilização dos espaços da escola, transitando por outros espaços pouco explorados, propiciando novas vivências e experiências aos educandos e educandas, e, neste caso, os próprios alunos poderão contribuir nesta tarefa, já que a exploração faz parte de sua vida fora da escola. Outros espaços institucionais também devem ser apropriados pelos professores e professoras de Educação Física, como a sala de informática educativa, a sala de leitura, a sala de vídeo e, quem sabe, outras.

Mas o espaço pedagógico não precisa se limitar aos muros da escola, é desejável que o professor e a professora possam realizar saídas com interesses pedagógicos, como visitas a locais onde a cultura corporal se manifeste, seja em um espaço criado para este fim, como os centros de lazer e práticas esportivas, ou mesmo em espaços adaptados pelos grupos sociais do entorno.

O acesso de grupos culturais externos ao interior da escola também é um recurso importante para o processo de aprendizagem e ensino, pode-se trazer determinados grupos que são identificados por praticarem uma determinada manifestação da cultura corporal, que está sendo tomada como objeto de estudo pelos educandos e educandas. O mesmo vale para o convite a pessoas que poderão contribuir para a construção do conhecimento pelo grupo de estudantes.

Quanto aos tempos escolares é importante que se supere a relação conteúdo-bimestre. Uma questão trazida pelos próprios alunos, e tematizada pelo educador ou educadora, não precisa ter um tempo a priori para que seja encerrado, enquanto o processo de problematização e o interesse dos alunos estiverem alimentando as aulas, o projeto não precisa ser encerrado, ele poderá também ir se transformando, por meio de temáticas mediadoras, em um novo tema.

5.8 Leitura do mundo e tematização

Devido às transformações sociais e culturais ocorridas ao longo da história da nossa cidade, seja em função das mudanças empreendidas pelo sistema do capital, que tem levado grandes massas populacionais em direção à pobreza, ou pelo movimento migratório, ou mesmo imigratório, especialmente, no último caso, nas duas últimas décadas, com a vinda em massa de bolivianos, haitianos e, mais recentemente, moçambicanos, entre outras, é preciso que as práticas educativas tomem este cenário como ponto de partida, a fim de avançar no processo de luta contra todas as formas de opressão que marcam os grupos, as classes e os indivíduos.

O contato com diferentes culturas exige que o currículo escolar e a sala de aula passem a ser cada dia mais um espaço multicultural. A diversidade de culturas pode ser um fator importante para a construção do conhecimento, ao contrário do que tradicionalmente se pensa. Diante da perspectiva ético-política aqui defendida, crítica e emancipadora, as instituições escolares são chamadas a combater o caráter monocultural e excludente da educação. Cada vez mais, busca-se caminhos para lidar com as questões das diferenças e de um ensino significativo aos diferentes grupos culturais presentes no currículo.

As crianças, antes de entrarem na escola, são inseridas e acessam conhecimentos e saberes por meio das diversas experiências que vivenciaram, seja pela família, local de moradia, dentre outros. Chegam à escola com diferentes leituras sobre a realidade em que se encontram. O processo de escolarização deve justamente se integrar ao universo cultural dos estudantes e proporcionar novas leituras da realidade.

Com a possibilidade de acessar leituras, interpretações e análises diversificadas, a cultura de chegada pode ser ampliada, contestada, exposta a críticas. **A escola, assim, se torna um importante espaço para o contato com outros saberes e representações.** Portanto, atentar-se às vivências e leitura de mundo que os estudantes trazem torna-se aspecto relevante para o trabalho pedagógico.

A ideia de leitura de mundo é permeada por contradições, porque cada ser humano é, ao mesmo tempo, um ser no mundo, que o lê e atua sobre ele a partir da sua própria experiência. O ser humano, que é um ser inconcluso (FREIRE, 2005), busca compreender sua perene condição histórica de dependência do outro enquanto se reconhece. Nesse sentido, as formas de reconhecer-se a si mesmo também no outro possibilitam



uma quantidade infinita de questionamentos a respeito da historicidade de cada ser humano.

O ser humano relaciona-se com o mundo e, por isso, assume perspectivas diferentes de outros seres humanos nas relações que estabelece ao ler o mundo. A leitura do mundo é um processo compartilhado, que está tanto na individualidade quanto na coletividade humana, e que gera questões sobre si e sobre o mundo. Os questionamentos emergem de critérios que cada ser humano define a partir das realidades vividas no e com um mundo de contradições. Percebidas tais contradições, a(s) leitura(s) do mundo continuamente se reconfiguram como tessituras onde os seres humanos fundam respostas provisórias para os enfrentamentos do mundo.

Os processos educativos permitem que os seres humanos compartilhem sua(s) leitura(s) de mundo em direção a um projeto de formação humana. Nesse sentido, esta formação é subsidiada pelos modos como cada ser humano lê o mundo. A educação escolar apresenta-se no mundo contemporâneo como um dos locais no qual os estudantes em conjunto com professores, influenciados pelas próprias histórias vividas, precisam questionar e responder (FREITE e FAUNDEZ, 1985) as contradições à medida que as percebem.

Ao enfrentar as contradições, a escola contribui para que a leitura do mundo seja coletivamente mais criteriosa. A Educação Física e as práticas corporais aparecem para os sujeitos (estudantes e professores) no cotidiano escolar como fenômenos que podem contribuir para o desvelamento de realidades. Neste processo, os sujeitos fazem reciprocamente leituras positivas e negativas (CHARLOT, 2000) dos saberes que possuem, que elaboram e compartilham na condição de seres dependentes historicamente.

Os estudantes junto com os professores precisam atribuir significados aos saberes que os constituem, mesmo que percebam contradições em tais saberes (CHARLOT, 2000). **É nesse confronto, nem sempre conciliador, que ocorre o processo de problematizar e desvelar as realidades.** Há realidades que precisam ser explicitadas porque os seres humanos leem o mundo de modos diferentes. As realidades têm véus que as cobrem, tornando-as como cenários aparentemente completos, mas sabidamente incompletos porque não vivemos a realidade que é percebida de fora da nossa própria perspectiva. Como cada ser humano tem suas próprias perspectivas ao ler o mundo, a leitura compartilhada é essencial para respeitar as divergências e buscar convergências.

A leitura das práticas corporais pode permitir que o professor problematize como os diferentes grupos culturais são narrados, quais

aspectos que precisam ser aprofundados. Esse momento é importante para nortear o percurso dos estudos. Por exemplo, ao escolher um determinado tema, o professor pode perceber certos discursos como: Balé é coisa de mulher, Brincadeira de luta é coisa de homem, Funk é coisa do demônio, Capoeira é coisa de negro vagabundo, a partir dessa constatação pode direcionar o trabalho para assim tematizá-lo. São essas narrativas de preconceito que devem ser alvo de atenção pelo professor ou professora, elas podem ser seu objeto de estudo. Importante também ficar atento aos olhares e silêncios gerados por certos assuntos, são nuances que podem dizer muito sobre as relações e posições que são privilegiadas ou não no grupo.

A leitura de mundo em salas multiculturais pode permitir que a Professora ou o Professor identifique como cada grupo narra o outro quando ele (Professor) elege determinados temas para compor seu trabalho. Esse momento é de fundamental importância para nortear seu percurso durante os estudos. A leitura de mundo dá condições para que o trabalho se desloque para caminhos que faça sentido para os educandos. Por exemplo, ao escolher como tema o Futebol de Campo, dependendo do que emerge, o Professor ou a Professora pode tematizar alguns marcadores identitários como questões de gênero e sexualidades, das lutas de classe, de etnias e outras que podem emergir no momento da tematização.

Para que se ampliem as possibilidades de percepção dessas narrativas e situações, o Professor deve elaborar questões, selecionar vídeos e propor vivências para que os educandos socializem com os demais o que sabem e o que pensam sobre o tema escolhido. **Tematizar é, justamente, abordar as diferentes possibilidades que emergem das leituras e interpretações realizadas, para o desenvolvimento de um posicionamento mais crítico com relação ao objeto de estudo.**

Não há limite para se tematizar qualquer prática corporal, não há tempo definido para que o conhecimento seja tecido durante o trabalho em sala de aula. Um trabalho com brincadeiras pode durar uma semana ou o ano inteiro. Pode tematizar brincadeiras indígenas, brincadeiras de rua, brincadeiras do bairro, **o tema escolhido pelo Professor ou Professora deve ser decidido por ele no diálogo com os educandos**, achando um título que melhor represente o trabalho.

No estudo do Circo, a tematização pode ser as condições de trabalho, uns podem vivenciar os malabares e outros as pirâmides humanas, pode



ser que aqueles que não quiseram se aventurar no trapézio, na corda bamba, possam participar de outras práticas circenses que envolvam menos riscos. Mas ainda há o que se fazer além das práticas corporais, como elaborar o questionário para entrevista, filmar e ajudar na montagem do espetáculo, gravar as músicas, registrar o caminho percorrido com telefone celular. Ao final do trabalho, de alguma forma, todos devem contribuir.

Com isso, é importante no desenvolver das aulas buscar ações que visem ampliar os conhecimentos, ou seja, acessar outras referências e possibilidades de se vivenciar as práticas corporais diferentes das inicialmente encontradas.

Para que isso ocorra, é importante elaborar questões, selecionar vídeos e propor vivências para eles (educandos) socializarem com os demais o que sabem e o que acham sobre o tema escolhido pelo Professor ou Professora. Ao realizar esse procedimento, é de fundamental importância que o Docente esteja atento às falas, aos discursos e aos olhares, ao silêncio e ao entendimento de que as culturas estão imersas no tecido social, que há lutas a todo tempo pelo processo de significação.

Um encaminhamento importante é convidar os praticantes das práticas corporais presentes na sala de aula para falarem sobre seus conhecimentos e socializarem com os demais seus saberes, relatarem suas experiências para os demais e contribuir com a construção do conhecimento. A Professora ou o Professor pode expor textos, vídeos e imagens que contestam certas visões essencializadas sobre os grupos e suas práticas corporais. Pode, por exemplo, utilizar imagem de praticantes de circo amputados, o relato de mulheres que praticam lutas, vídeos de atletas negras que jogam tênis, treino de jogadores de futebol para cegos, há uma infinita possibilidade de ampliação do conhecimento.

Além disso, podem entrevistar as pessoas do bairro que são praticantes e representantes das práticas corporais, podem visitar os diferentes espaços do entorno e recebê-los na escola para ampliar e aprofundar seus saberes.

A tematização possibilita investigar, por exemplo, o Voleibol e discutir as interferências das mídias nas suas regras, o Funk como prática de resistência, o Futebol de Salão e sua luta contra a hegemonia da FIFA, os jogos escolares e a valorização dos mais habilidosos no ambiente escolar, tudo isso pode ser objeto de estudo das aulas de Educação Física. Esses são alguns exemplos das inúmeras possibilidades de discussão em sala de aula.

Caminhar neste sentido **convoca a Professora ou o Professor a problematizar** seu trabalho, lançando **perguntas a todo tempo**. **Questionar os educandos sobre o quê e o porquê pensam algo sobre determinada prática corporal** é importante para repensar a todo o momento suas aulas. Neste processo, os docentes são levados a se desprender dos discursos que constituíram a escolha do tema, para levar em conta o que os educandos pensam sobre a prática corporal.

Os procedimentos citados contribuem para iniciarmos o trabalho em sala de aula. Ampliar os conhecimentos dos educandos é importante para acessarem outras possibilidades de se vivenciar as práticas corporais.

No momento de ampliação é importante utilizar diferentes atividades de ensino para os estudantes entenderem, por exemplo, o que faz com que o Futebol de Campo aqui no Brasil possua outros significados em relação ao Futebol de Campo nos Estados Unidos. Ou ainda por que antes a Capoeira foi marginalizada, depois foi o Samba e agora é o Funk? Ou como nos Jogos Olímpicos, ao longo do tempo, certas práticas corporais sofrem transformações e, com isso, validam ou não algumas práticas ou certos modos de praticá-las. Ou ainda por que o Skate passou a ser marginalizado no Governo de Jânio Quadros e proibido de se praticar na rua. **Ampliar os gestos por meio de um treino de futebol proposto por um educando também é uma das milhões de possibilidades.**

Vale a pena lembrar que as etapas descritas, ampliação e aprofundamento, não são necessariamente sequenciais, até porque uma atividade de leitura dos gestos da Capoeira, por exemplo, pode ser ampliação para alguns Educandos enquanto que para outros não. Quando convidamos os diferentes atores que compõem o currículo (educandos, funcionários, professores) para socializarem com os demais os que sabem sobre determinada prática corporal escolhida, para aqueles que ensinam não é uma ampliação, talvez, uma resignificação, há diferentes aprendizagens e isso deve ser levado em consideração.

Além das atividades de ampliação, sugere-se encaminhamentos que visem aprofundar os conhecimentos, ou seja, conhecer melhor o objeto de estudo, seu formato, os significados geralmente atribuídos. Portanto, **é um equívoco a compreensão que as atividades de aprofundamento se limitam apenas ao estudo da história de origem de um determinado esporte, ou danças, ou brincadeiras ou lutas**, mas estão relacionadas com as questões que norteiam a investigação selecionada pelo Professor



ou Professora. Não há um momento exato em que o aprofundamento deve ocorrer, não precisa ser no final do trabalho ou no meio, não existe uma sequência exata para tal procedimento, assim, não há um momento adequado, pré-estabelecido, uma sequência, para ser realizado, variará de acordo com o andamento dos estudos. A Professora ou o Professor é posicionado como intelectual crítico no qual irá organizar o trabalho de acordo com as características e o desenrolar do cotidiano da escola.

Para tanto, atividades de ensino como pesquisas, testes, entrevistas, análise de vídeos, passeios para museus, para pistas, espetáculos, caminhada no bairro são relevantes para tecer o conhecimento sobre as práticas corporais na Educação Física. A aula de Educação Física, assim, não se limita à quadra, mas se amplia aos diferentes espaços da escola, da comunidade e de outros territórios da cidade. A aula pode ocorrer tanto na quadra como na Sala de Leitura, na de Informática, na sala de aula normal. Aprofundar também permite desconstruir, entender o porquê se pensa isso e não aquilo, permite o entendimento sob diferentes óticas e leva os Educandos e os Professores ao ato de criação.

A possibilidade de criar os caminhos do grupo permite o diálogo com aqueles que historicamente não circulam pelas aulas de Educação Física, como os autistas, os menos habilidosos, os amputados, os paraplégicos e tetraplégicos, os cegos, os mudos, os dislexos, os hiperativos, os surdos e outros. O professor pode debater com os Estudantes e juntos propor caminhos para respeitar as condições individuais de cada um.

HIBRIDIZAÇÃO DISCURSIVA

Trata-se de uma fala e/ou de uma ação, tomadas como discurso pelas teorias pós-estruturalistas, que cruze as fronteiras culturais, que procure superar os congelamentos identitários, como dizer que negro é preguiçoso, que homossexual é depravado e indecente, e as metáforas preconceituosas, tais como a cor preta associada a uma mancha moral e física, ao erro, à negatividade, à morte, à corrupção, ao passo que a branca remeteria à vida e à pureza; provérbios como “hoje é dia de branco”, “preto de alma branca”, “serviço de branco”, “lista negra”, “mercado negro”, etc., levando a uma “descolonização” dos discursos (CANEN e OLIVEIRA, 2002).

Durante o processo é importante acessarem outras possibilidades de ser e fazer o que se estuda no momento como estratégia de desfamiliarização e **hibridização discursiva**.

Aquele que durante sua trajetória de vida acessou uma única forma de praticar o Balé, por exemplo, não vai entender que em outros tempos e em outros lugares é ou foi outra coisa. Ao trazer para dentro da esco-

la textos (vídeos, imagens, etc.) sobre mulheres lutando, ricos dançando Funk, brancos cantando Rap, cadeirantes sambando, tudo isso pode borrar as visões que eles têm sobre determinada manifestação cultural que foi historicamente produzida pelos discursos que acessaram.

O discurso é central na definição das marcas identitárias, quem tem o poder de falar, tem o poder de identificar, de produzir marcas nos indivíduos ou grupos. **O discurso é o próprio pensamento, por isso a importância dos educandos terem acesso a outros discursos e outras formas de vivências.** Aprendemos no interior da cultura a pensar que o Outro, o diferente, é isso, é assim e pronto, de uma vez para sempre, mas podemos aprender a pensar outras coisas, ter acesso a outras visões, e entender o porquê pensamos isso e não aquilo.

O conhecimento tecido nas aulas de Educação Física precisa ser composto nos diferentes espaços da escola, da comunidade e de outros territórios da cidade, um treino na quadra, a leitura de um livro na sala de leitura, uma entrevista com um atleta, a visita ao museu, uma discussão em sala de aula, treinar e vivenciar passes, toques, sistemas defensivos e de ataque podem tranquilamente compor um trabalho de Futebol na escola e qualquer outra prática corporal.

Problematizar supõe a possibilidade de tratar o conteúdo e sua multiplicidade a serviço da vida do estudante e da sociedade, **é neste ponto que relacionamos os conteúdos com aspectos como a economia, o consumo, o meio ambiente, as relações interpessoais, a política, as questões de ordem e organização, as relações de gênero, a sexualidade entre outros.** A aprendizagem e o tratamento dos conteúdos ganham a perspectiva de leitura e intervenção sobre o mundo e a realidade social do estudante.

A utilização do telefone celular neste sentido é de extrema importância para o processo pedagógico. Pode ser utilizado para fazer registro, filmar entrevista e proporcionar acesso a diferentes bases de dados, ajudando a turma a construir o conhecimento em um momento de dúvida ou da necessidade e do desenrolar da aula. Outro artefato importante é o videogame, que pode estremecer as relações de poder baseadas em desempenho. O próprio aparelho pode ser tema ou objeto das aulas de Educação Física. As relações de poder podem ser invertidas e isso gerar importantes debates muito bem-vindos pela pedagogia do dissenso.

Destaca-se que não há possibilidade de montar o Plano de Ensino antes de mapear os saberes dos Educandos e identificar suas represen-



tações, sendo indispensável romper a ideia de entregar o planejamento (fechado) no começo do ano e ousar a construção de um documento mais aberto e flexível, que atenda os direitos de aprendizagem dos educandos.

Vale a pena lembrar que a Educação Física deve estar atrelada à proposta pedagógica da escola; o diálogo com outros elementos que compõem o programa escolar pode ser de extrema contribuição. O Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) pode ser facilmente articulado com a Educação Física escolar quando os Educandos optarem em estudar os Parques e as Praças do Bairro e suas estruturas e muitos outros temas selecionados durante este processo.

5.9 Vivência, experiência e a argumentação crítica

A experiência não é o que se passa, ou o que acontece, mas é o que nos passa, o que nos acontece, aquilo que nos toca. A experiência não é informação, um sujeito bem informado não é um sujeito com experiência. A experiência não é opinião, o sujeito moderno tem opinião sobre tudo o que se passa, inclusive de forma supostamente crítica, mas isso não é experiência. Na contemporaneidade, com o tempo cada vez mais escasso, seja pelo excesso de trabalho, ou mesmo pelo sua intensidade, ou pelos múltiplos compromissos sociais, tudo ocorre de forma apressada, e cada vez mais, o que tem reduzido drasticamente as possibilidades de experiências significativas. Ao contrário, o estímulo fugaz, momentâneo, a que se é submetido é substituído rapidamente por outro estímulo, por outra excitação igualmente fugaz (LAROSSA BONDÍA, 2002).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 24).

A Educação Física trata pedagogicamente das múltiplas práticas corporais que são criadas e recriadas pelos seres humanos em tempos e espaços próprios. Os sujeitos que usufruem dessas práticas corporais atribuem significados a elas, por isso as práticas misturam vivências, experiências e argumentações críticas de forma dinâmica.

As práticas corporais colocam os Educandos em diálogo com o mundo, e cabe aos Educadores transformarem essa experiência numa tarefa desafiadora. O desafio surge quando reconhecemos que o confronto com o mundo é inevitável, que as contradições são desveladas pelos nossos olhos.

Vivenciar situações que remetem, por exemplo, às práticas corporais de danças de grupos culturais considerados “(des)conhecidos, marginalizados, (des)valorizados” pode conferir importância significativa para o que é vivido, proporcionando uma experiência singular, própria da individualidade de cada ser humano, capaz de projetar o sujeito a celebrar a sua existência no mundo.

Com suas experiências singulares, cada sujeito pode vivenciar o afastamento da situação e nesse momento pode ressignificá-la, reconhecê-la. Isso pode significar a produção de uma argumentação crítica, compreender e valorizar certas práticas corporais antes menosprezadas, tidas como inferior.

O nosso olhar ingênuo ao mundo, como ele nos aparece, cria nuances que impedem de lançar novos olhares para as paisagens culturais que são ressignificadas dinamicamente. As vivências permitem aos sujeitos ver parte das paisagens, as experiências singulares conduzem ao mergulho profundo com novos olhares, que fazem emergir argumentações de quem viveu algo significativo consigo mesmo e (re)conheceu o outro como ser no mundo.

É por isso que se ressalta que todo processo educativo crítico e emancipatório na e com a Educação Física tem um tempo próprio para cada sujeito. E é nesse tempo próprio que são vividas as experiências e elaborados os argumentos críticos. O outro existe à medida que eu existo, e nossas existências são narradas e reconhecidas nos grupos culturais a que pertencemos e devem ser respeitadas e admiradas pelos outros grupos culturais, sem que haja qualquer forma de hierarquização.



FEDUC

FISCA

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Cadernos Cedes, Campinas, n. 48, 1999.
- _____. Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.
- CARLSON, Dennis e APPLE, Michael. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: MOREIRA, Alvaro H.; GANDIN, Luis A. (Org.). Educação em tempos de incerteza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CANDAU, Vera M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____. Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANEN, Ana e OLIVEIRA, Ângela M. A. Multiculturalismo e currículo em ação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. Estudos Avançados, São Paulo, n.23, v.9, jan./abr. 1995.
- CORAZZA, Sandra M. O que se transcria em Educação? Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- _____. O que faz guaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, Vera M. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Tema gerador: concepções e práticas. Ijuí: Unijuí, 2003.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. ; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ESCOSTEGUY, Ana C. D. Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, R.L. (Org.). Novos olhares sobre a alfabetização. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 24.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIROUX, Henry. Atos impuros: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Sociedade, Campinas, p. 15-46, jul.-dez. 1997.
- HERNANDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: USP, 1971.

- KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1992.
- LAROSSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, p. 20-28, 2002.
- LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Luiz Paulo. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria Queer. In: MOREIRA, Antonio F. e CANDAU, Vera M. Multiculturalismo. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MATTHIESEN, S. Q. et al. Linguagem, corpo e Educação Física. Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes, São Paulo, ano 7, n. 2, p. 129-139, 2008.
- MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHONETE, M. Quem aprende?: pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009.
- MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Indagações sobre currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- NEIRA, Marcos G. Ensino de Educação Física. São Paulo: Thompson Learning, 2007.
- _____. A educação básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares. Revista Educação Pública de Cuiabá, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 323-342, maio-ago. 2011.
- NEIRA, Marcos G. e NUNES, Mário L. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009.
- PAGNI, Pedro A. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920). In: FERREIRA NETO, A. Pesquisa histórica na Educação Física. Vitória: UFES, 1997.
- ROMÃO, Eustáquio e GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e Amilcar Cabral: a descolonização das mentes. São Paulo: IPF, 2012.
- SANCHES NETO, L.; OVENS, A.; CRAIG, C. J. Teacher networks as professional knowledge communities: contributions from Brazilian autonomous community of teacher-researchers. In: GARBETT, D.; OVENS, A. Teaching for tomorrow today. Auckland: Edify, 2015.
- SANTIN, Silvino. Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como artefato social e cultural. In: _____. Identidades Terminais. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Movimento de reorientação curricular de Educação Física: visão de área. São Paulo: SME, 1992.
- _____. Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem. São Paulo: SME, 2015.
- _____. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- SOARES, C. L. et. al. Metodologia de ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 2009.

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica
da Secretaria Municipal de Educação.
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/biblioteca-pedagogica>
e-mail: smecopedbiblioteca@prefeitura.sp.gov.br
Telefone: 55 11 3396-0500

TOS

IZAGEM

Editorial

Centro de Múltiplos | SME

Magaly Ivanov

Revisão - Biblioteca Pedagógica | CM | SME

Roberta Cristina Torres da Silva

Projeto Gráfico - Artes Gráficas | CM | SME

Ana Rita da Costa

Editoração - Artes Gráficas | CM | SME

Angélica Dádario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

A Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, fruto de um movimento coletivo, articulado sob a premissa de uma escuta sensível e do diálogo constante, onde se destacam a autoria e o protagonismo das(dos) profissionais nas diversas instâncias da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Nesse caminhar, incorporando diferentes vozes e olhares, priorizamos um currículo crítico, inclusivo, descolonizado e emancipatório. Tal postura se legitima pelo compromisso político na garantia dos Direitos de Aprendizagem, inalienáveis, de todas as crianças e jovens desta cidade, estas e estes compreendidas(os) como sujeitos potentes e autônomos em suas integralidades, razões indispensáveis na construção de um processo educativo interdisciplinar que tenha significado e que dê sentido à vida, numa atuação incansável por uma sociedade cada vez mais democrática, justa, que reconheça as múltiplas diferenças e pluralidades como fatores de enriquecimento das possibilidades educativas.

O nosso intuito é que as reflexões e proposições contidas nestas páginas mobilizem e promovam debates e possíveis ressignificações nos diferentes tempos e espaços educativos, fortalecendo assim a escola laica, sempre aberta à comunidade e orientada na implementação e consolidação da política pública educacional, garantindo a Qualidade Social da Educação.