



Ana Paula da Silva Santos

***“AH... NÃO TEM AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA?
ENTÃO EU VOU EMBORA!”: O ensino da Educação Física no
ensino médio e a perspectiva da educação intercultural***

Tese de Doutorado

Tese apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro
Março de 2018



Ana Paula da Silva Santos

**“AH... NÃO TEM AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA?
ENTÃO EU VOU EMBORA!”: O ensino da Educação Física no
ensino médio e a perspectiva da educação intercultural**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Vera Maria Ferrão Candau

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-RIO

Profa. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Departamento de Educação – PUC-RIO

Profa. Silva Soares de Araújo Mesquita

Departamento de Educação – PUC-RIO

Profa. Ana Ivenicki

UFRJ

Prof. Marcos Garcia Neira

USP

Profa. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
PUC-RIO

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Ana Paula da Silva Santos

Graduou-se em Educação Física na EEFD – UFRJ (Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 1999. É Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É integrante do GECEC (Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s)). Participou de diversos congressos na área de Educação.

Ficha Catalográfica

Santos, Ana Paula da Silva

“Ah... não tem aula de educação física? então eu vou embora!”: o ensino da Educação Física no ensino médio e a perspectiva da educação intercultural / Ana Paula da Silva Santos; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – 2018.

212 f.; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação física. 3. Ensino médio. 4. Diferenças culturais. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

A Deus, por me conceder saúde física e mental suficientes para chegar até aqui.

Ao mestre Jesus, por servir como um modelo supremo de perseverança, coragem, amor e bondade.

A Salvino Custódio dos Santos Netto (*in memorian*) e Maria do Carmo da Silva Santos (*in memorian*). Pai amado e mãe maravilhosa, com vocês aprendi os valores mais nobres que uma pessoa pode ter. Sei que, onde estão, continuam me protegendo e vibrando intensamente para a minha evolução. Amo vocês, eternamente!

À Caroline Santos Silva. Filha querida que me ilumina, fortalecendo a minha alma e enriquecendo os meus dias com muito amor, carinho e, sobretudo, fé na vida. Somos uma só!

A Alex Garcia. Meu marido, companheiro e parceiro que SEMPRE esteve ao meu lado, mesmo em um momento tão delicado quanto à experiência do doutorado. NÓS conseguimos! Te amo!

À minha família por sempre me mostrar um intenso amor, mesmo nos momentos de completa ausência.

Aos/às professores/as, gestores, coordenadoras e alunos/as da escola pesquisada que aceitaram participar desta pesquisa e contribuíram imensamente para as minhas reflexões.

Aos/às professores/as do curso de doutorado da PUC-RIO pelo comprometimento e responsabilidade com a educação brasileira e o grande incentivo à realização desta pesquisa.

À querida professora Ana Waleska Pollo Campos Mendonça (*in memorian*), participante da minha banca no processo seletivo para o curso de doutorado, por acreditar e confiar no meu potencial para fazer parte da turma de 2014 e pelas maravilhosas aulas de História da educação.

Ao querido professor Marcelo Andrade (*in memorian*) pelas brilhantes aulas e contribuições valiosas para o desenvolvimento desta pesquisa. Seu sorriso e entusiasmo, com certeza, estão eternizados na memória das pessoas que estiveram ao seu lado.

Ao GECEC, amigos e amigas que me incentivaram e contribuíram imensamente para a mulher, professora e pesquisadora que me tornei.

À querida turma de doutorado de 2014, pessoas brilhantes que serviram de grande inspiração para eu trilhar o caminho da vida como professora-pesquisadora.

À querida professora e amiga Ana Ivenicki, por me acompanhar desde o mestrado com incentivo, entusiasmo e muito carinho.

Ao querido professor Marcos Garcia Neira, por fazer parte das minhas reflexões acadêmicas desde 2006, sempre demonstrar amizade e simpatia em nossos contatos e aceitar prontamente participar desse processo.

À querida professora Isabel Lelis, pelas aulas enriquecedoras e por aceitar, prontamente, fazer parte desta banca.

À querida professora Silvana Mesquita, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e por aceitar fazer parte desta banca.

À querida professora e amiga Daniela Valentin e ao professor Pedro Teixeira pelo aceite em participar desta banca.

Aos amigos e amigas das instituições nas quais trabalho, E. M Rosária Trotta, E. M. Romeu Menezes dos Santos e Universidade Estácio de Sá. Professores/as, coordenadoras, diretores/as que a cada dia contribuem para a minha evolução como profissional e ser humano.

Aos queridos amigos Paulo Melgaço e Leandro Teófilo pelas conversas, risadas, choros e muito incentivo ao longo dessa pesquisa.

À querida amiga Rita de Cássia pela amizade verdadeira e parceria no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos/às alunos/as que me acompanham todos os dias e me fazem crescer, aprender e evoluir cada vez mais.

A minha querida orientadora Vera Maria Candau por me ensinar que generosidade e conhecimento podem caminhar juntos em prol da construção de relações mais justas e felizes. Sou privilegiada por tê-la como professora, orientadora e amiga.

Muito obrigada!

Resumo

Santos, Ana Paula da Silva; Candau, Vera Maria Ferrão. ***“Ah... não tem aula de educação física? então eu vou embora!”: O ensino da Educação Física no ensino médio e a perspectiva da educação intercultural.*** Rio de Janeiro, 2018. 212p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A Educação Física parece ser uma das disciplinas mais esperadas na semana por grande parte dos alunos e alunas, durante o processo de escolarização. O fato pode ser analisado a partir da própria vivência do componente que, em geral, rompe com a fixidez do corpo, possibilitando outros espaços de movimento e reflexão. Porém, nem sempre o repertório de gestos e práticas corporais é valorizado e reconhecido pelo espaço da escola. Tal contexto pode ocasionar o engessamento de modos de se conceber as diferenças de gênero, classe, raça, sexualidade, idade, habilidade motora, etc. Assim sendo, o presente estudo teve como objetivo analisar como as questões relacionadas às diferenças culturais são tratadas pelos/as professores/as nas aulas de Educação Física do ensino médio no cotidiano de uma escola pública estadual do RJ. O interesse por investigar o ensino médio se deu pelo fato do ensino da Educação Física neste segmento ainda ser um assunto pouco abordado na área, talvez pela dificuldade dos professores/as e alunos/as em superar a famosa aula “rola bola”, ou ainda pelo sentimento de fracasso que ronda este segmento de ensino marcado pelo forte viés esportivizante e pela descontextualização com a cultura juvenil. Para o estudo, optamos por investigar as aulas de Educação Física de uma escola estadual, situada no bairro de Campo Grande, na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Foram analisados o Projeto Político Pedagógico da escola, o currículo mínimo de Educação Física do Estado e os planos de curso dos/as professores de Educação Física. Também foram observadas aulas de Educação Física e, por fim, foram realizadas entrevistas com professores/as de Educação Física, diretores/as e coordenadoras da escola em questão. Concluímos que as diferenças culturais são percebidas no contexto das aulas de Educação Física, ora como um problema a

resolver, ora como uma possibilidade de reconhecimento e respeito ao outro, embora, tais questões não sejam reconhecidas de forma explícita nas propostas curriculares vigentes. Defendemos neste estudo a consideração das diferenças culturais como constitutivas de todos e todas, e, portanto, uma questão fundamental a ser discutida nas práticas pedagógicas, no conhecimento escolar, nas relações interpessoais e, em suma, no currículo escolar.

Palavras-chave

Educação física; ensino médio; diferenças culturais.

Abstract

Santos, Ana Paula da Silva; Candau, Vera Maria Ferrão (Advisor). *"What ... does not have a Physical Education class? so I'm leaving!"*: **The teaching of Physical Education in high school and the perspective of intercultural education.** Rio de Janeiro, 2018. 212p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Physical Education seems to be one of the most expected disciplines in the week by a large part of the students during the schooling process. The fact can be analyzed from the very experience of the component that breaks with the fixity of the body, allowing other spaces of movement and reflection. However, the repertoire of gestures and corporal practices is not always valued and recognized by the school space. Such a context may lead to stiffening of ways of conceiving differences of gender, class, race, sexuality, age, motor ability, etc. Therefore, the present study had as objective to analyze how questions related to cultural differences are treated by the teachers in the classes of Physical Education of the high school in the daily life of a state public school of the RJ. The interest in investigating high school was because the teaching of Physical Education in this segment is still a subject little addressed in the area, perhaps due to the difficulty of teachers and students in overcoming the famous "roll the ball" class, or the feeling of failure that surrounds this segment of education marked with a strong sportive bias and decontextualization with youth culture. For the study, we chose to investigate Physical Education classes at a state school, located in the Campo Grande neighborhood, in the West Zone of Rio de Janeiro. Were analyzed the school's Political Pedagogical Project, the minimum curriculum of State Physical Education and the course plans of the Physical Education teachers. Physical Education classes were also observed and, finally, interviews were conducted with physical education teachers, directors and coordinators of the school in question. We conclude that cultural differences are perceived in the context of Physical Education classes, both as a problem to be solved, and as a possibility of

recognition and respect for the other, although such issues are not explicitly recognized in current curricular proposals. We defend in this study the consideration of cultural differences as constitutive of all, and therefore a fundamental issue to be discussed in pedagogical practices, school knowledge, interpersonal relations and, in short, the school curriculum.

Keywords

Physical education; high school; cultural differences.

Sumário

1. Iniciando o debate	14
1.1 O problema	18
1.2 Justificativa	21
1.2.1 Minha trajetória profissional	21
1.2.2 O ensino da Educação Física e as diferenças culturais: análise das produções da ANPED (2010-2017)	22
1.3 Questões e objetivos	31
1.4 Proposta metodológica	32
1.4.1 Fase exploratória	34
1.4.2 Fase de investigação	35
1.4.2.1 Análise documental	35
1.4.2.2 Entrevistas	36
1.4.2.3 Observação participante	41
1.5 Organização da tese	42
2. O ensino da Educação Física escolar: aspectos sociais, históricos e culturais	44
2.1 A inserção da Educação Física na escola	44
2.2 O currículo escolar e a Educação Física	50
2.3 Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas: influências sobre o currículo da Educação Física	53
2.3.1 Os currículos tradicionais da Educação Física	54
2.3.2 Influência da teoria crítica no campo da Educação Física	58
2.3.3 O currículo pós-crítico da Educação Física	62
2.3.4 Diferenças culturais e Educação Física: tecendo articulações	67
3 Cultura juvenil, Educação Física e a escola de ensino médio	76
3.1 A construção da(s) identidade(s) juvenil(is)	82
3.2 Juventude e escola	87
3.3 O ensino médio e a Educação Física: políticas em questão	91

3.3.1 Políticas de ensino médio: relações com a Educação Física	94
3.3.2 O currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro	105
4 Educação intercultural e Educação Física: articulando concepções	108
4.1 A educação intercultural e sua polissemia	110
4.2 Educação intercultural: desafios para a prática	116
4.3 A Educação Física na perspectiva intercultural: reflexões possíveis	119
5 O contexto: descrição do campo e caminhos de investigação	124
5.1 A escola e sua história	128
5.2 O Projeto Político Pedagógico e suas concepções	131
5.3 O plano de curso da disciplina	138
5.4 Os atores escolares: características, trajetórias e inserção no campo	139
6 Vivências e experiências escolares em jogo: o lugar da Educação Física na escola	143
6.1 A Educação Física, escola e o ensino médio	144
6.1.1 A importância da Educação Física no ensino médio	145
6.1.2 A Educação Física, políticas, currículos e práticas	159
6.1.3 A Educação Física e as diferenças culturais	178
7 Conclusão	191
8 Referências bibliográficas	198
9 Apêndices	205

*Ah, eu só quero o leve da vida pra te levar
E o tempo para, ah
É a sorte de levar a hora pra passear
Pra cá e pra lá, pra lá e pra cá
Quando aqui tu 'tá.*

Anavitória, Trevo

1. Iniciando o debate

A Educação Física parece ser uma das disciplinas mais esperadas na semana por grande parte dos alunos e alunas, durante o processo de escolarização. O fato pode ser analisado a partir da própria vivência do componente que, em geral, rompe com a fixidez do corpo, possibilitando outros espaços de movimento e reflexão. Porém, segundo Neira e Nunes (2009), nem sempre o repertório de gestos e práticas corporais é valorizado e reconhecido pelo espaço da escola. Tal contexto pode ocasionar afastamento e resistência por parte dos alunos e alunas e, ainda mais, o engessamento de modos de se conceber a diferença cultural de gênero, classe, raça, idade, etc.

E a realidade do ensino médio nos mostra que a Educação Física tanto pode suscitar a inclusão como a exclusão, a performance ou a falta de habilidade e, por fim, o padrão aceitável ou o rejeitado.

Conforme Júnior e Neira (2016), o ensino da Educação Física no ensino médio é um assunto pouco recorrente na área, talvez pela conformidade dos docentes em relação à atitude dos/das discentes frente às aulas configurando a famosa aula “rola bola”, ou ainda pelo sentimento de fracasso que ronda este segmento de ensino e sua linha conteudista que pouca se articula com a realidade da juventude atual.

Comumente, as propostas para esse segmento da educação básica partem de características generalistas da faixa e sugerem um rol de conhecimentos “necessários” para a atuação na sociedade que, em hipótese, interessariam a todos os alunos em conformidade com seus níveis de desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo. Ora, o alardeado insucesso da escola com relação à população juvenil é razão mais do que suficiente para rechaçar um trabalho pedagógico apoiado em referenciais psicobiológicos, que fixam as identidades dos sujeitos, esperando que as ações didáticas se desenvolvam a partir de uma explicação universalista (JÚNIOR; NEIRA, 2016, p. 49).

Torna-se fundamental, portanto, um repensar as práticas da Educação Física, democratizando seu espaço e colocando em xeque os pressupostos já destacados.

Nesse sentido, considero importante situar a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional no campo da Educação Física, no intuito de articular o

campo teórico do componente curricular com as experiências vividas e sentidas por mim, nestes 16 anos de atuação na escola pública.

Na minha infância, sempre fui ligada à prática esportiva na escola e fora dela. Na aula de Educação Física era a primeira aluna a entrar em quadra e perguntar ao/à professor/a: o que vamos jogar hoje? Além disso, eu apresentava habilidades motoras que faziam parte do padrão hegemônico esportivo que me permitiam participar de todas as atividades, pois se tratava de um contexto em que o viés esportivista e de rendimento físico era determinante para o sucesso na vivência das atividades propostas na aula de Educação Física.

Todavia, algo me incomodava. O fato das minhas amigas não participarem da aula e “escolherem” ficar sentadas nas margens da quadra e do campo sem despertarem interesse algum pelo o que mais me deixava feliz na escola. Um ponto interessante era que em nenhum momento o/a professor/a de Educação Física questionava a não participação destas meninas nas aulas.

E assim foi durante toda a minha trajetória escolar até a adolescência, a Educação Física era motivo de alegria para uns e motivo de tristeza ou indiferença para outros.

Na graduação, cursando a licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro de 1996 a 2001, pude perceber o quanto o campo da Educação Física valorizava determinados conhecimentos, saberes e vivências que tinham como foco a questão do esporte e do rendimento motor, salvo algumas exceções representadas por iniciativas individuais de alguns professores que relacionavam a dimensão cultural ao currículo da Educação Física.

Desse modo, ao cursar as disciplinas de Didática e Prática de Ensino da Educação Física pude me aproximar das questões relativas à prática pedagógica e daí, a partir das intervenções da professora¹ destas disciplinas, refletir sobre as demandas necessárias e emergentes do campo da educação que, de certa forma, impactavam o cotidiano da escola naquele momento.

¹ Uma mesma professora ministrava as duas disciplinas em paralelo durante o período final.

Neste período, as questões de gênero já me pareciam interessantes, o que culminou na construção da monografia de conclusão de curso com o referido tema.

Logo em seguida ao término da graduação, já na posição de professora em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, as questões ligadas à diversidade e diferenças culturais se tornaram parte das minhas inquietações, pois diariamente percebia cada vez mais a presença de conflitos e disputas que tinham como “pano de fundo” preconceitos, discriminações e exclusões entre os/as alunos/as por diversos motivos: raça, gênero, orientação sexual, habilidades motoras, deficiência, cognição, entre outros.

Entrar em quadra e perceber a formação de linhas divisórias entre quem sabia/podia “fazer” Educação Física e quem não sabia/podia “fazer” Educação Física me causava (e ainda causa) um profundo incômodo e, ao mesmo tempo, uma angústia em pensar em estratégias que pudessem reverter a situação.

Diante deste quadro, comecei a buscar subsídios teóricos para tentar compreender e, com isso, pensar em propostas de intervenção para tornar as minhas aulas menos excludentes.

Foi então que, em 2005, ingressei no curso de especialização em Educação Física Escolar da já extinta Universidade Gama Filho, onde pude ter contato com uma nova forma de pensar a Educação Física a partir de um referencial teórico inspirado nas teorias críticas e pós-críticas da educação (NEIRA; NUNES, 2006).

Os desafios do cotidiano escolar se mostravam cada dia mais presentes, principalmente os relacionados às diferenças de gênero que se tornavam os pontos principais nos meus planos de aulas.

Louro (2003) afirma que dentre as áreas escolares, é na Educação Física que a constituição das identidades de gênero se torna mais explícita e evidente. A ideia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens possivelmente ainda é aceita e utilizada como base para a construção do currículo.

Tendo esta inquietação como referência pude construir o trabalho de conclusão de curso (TCC) da especialização cursada, como já destacado, que versava sobre a abordagem cultural da Educação Física e as suas contribuições para a superação do sexismo nas aulas.

Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2011, procurei dar prosseguimento ao campo de estudos da Educação Física aliado, neste momento, aos estudos multiculturais.

Nessa direção, procurei através de uma pesquisa, inspirada na pesquisa-ação, analisar a prática pedagógica na aula de Educação Física pautada na perspectiva multicultural, reconhecendo as suas contribuições para a superação das desigualdades de gênero no contexto escolar. Em um primeiro momento, partindo da análise bibliográfica, procurei compreender como os/as autores/as do campo compreendiam as questões relativas às identidades e à construção do gênero na sociedade multicultural, as formas de sexismo existentes no espaço escolar e os pressupostos do currículo multicultural da Educação Física. Em um segundo momento, a partir de intervenções realizadas nas aulas, foi possível perceber de que forma esta perspectiva pôde favorecer o respeito e a equidade nas relações entre os gêneros no grupo pesquisado (SANTOS, 2013).

A pesquisa citada foi realizada em uma escola pública do município do Rio de Janeiro com professores e estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Com o decorrer das aulas e os constantes questionamentos e reflexões realizados com a turma, percebemos a resignificação de atitudes e comportamentos que foram evidenciados pela menor resistência em relação à participação conjunta de meninos e meninas. Observamos nesta etapa que os discursos discriminatórios verificados no início da pesquisa ocorriam em menor frequência e quando ocorriam eram criticados pelos/as próprios/as alunos/as (SANTOS, 2013).

Consideramos, naquele momento, esta evidência fundamental para o estudo em questão, pois mostrou a possibilidade da transformação de comportamentos e atitudes frente a intervenções pedagógicas positivas e multiculturalmente orientadas.

Já cursando as disciplinas do doutorado em Educação na Puc-Rio e participando dos encontros semanais do GECEC², coordenado pela professora Vera Candau, procurei dar prosseguimento às minhas preocupações, surgindo a ideia de ampliar o foco das questões de gênero para as demais categorias tais como raça, etnia, orientação sexual, religião, deficiência, dentre outras, considerando como as pesquisas, as políticas públicas, as práticas pedagógicas, o

² Grupo de Estudos Cotidiano, Educação e Cultura(s).

currículo e os docentes têm se sensibilizado com as questões relacionadas às diferenças culturais no campo da Educação Física.

Sendo assim, tendo as diferenças culturais como pano de fundo, algumas questões que emergiram (e emergem) da minha prática pedagógica cotidiana se fazem fundamentais para a construção do objeto do presente estudo.

De que forma a escola e, mais especificamente, a Educação Física podem contribuir para a valorização dos diferentes saberes e culturas subvertendo modelos hegemônicos de práticas corporais? Como promover aprendizagens que possam ser igualmente vivenciadas por alunos e alunas sem que questões relacionadas a gênero, raça, classe social, habilidade motora, deficiência, entre outras, se tornem determinantes para o sucesso ou fracasso nas atividades propostas? De que maneira as quadras e pátios poderiam tornar-se espaços de igualdade e, ao mesmo tempo, de diálogo entre os diferentes? Como o currículo da Educação Física tem se sensibilizado para as questões relacionadas às diferenças culturais?

1.1 O problema

As questões destacadas acima começaram a ocupar um lugar de prestígio em estudos no campo da Educação Física escolar (DAOLIO, 1995, 2004; NEIRA e NUNES, 2006, 2009, 2016; NEIRA, 2007, 2011a, 2011b, 2014, 2015, 2016a), assim como, no universo das minhas preocupações enquanto docente.

No entanto, percebemos que a discussão sobre as diferenças culturais se mostra incipiente no campo educacional, reduzida muitas vezes a um problema a se resolver (CANDAU, 2014).

Defendo neste estudo, corroborando Candau (2014), a consideração das diferenças culturais como constitutivas de todos e todas, e, portanto, uma questão fundamental a ser discutida nas práticas pedagógicas, no conhecimento escolar, nas relações interpessoais e, em suma, no currículo escolar.

A referida autora destaca também que, nos tempos atuais, a consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais profunda, assim como, a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas em que as questões relacionadas às diferenças culturais e ao multiculturalismo sejam reconhecidas.

Nesse sentido, convivemos com uma forte tensão entre propostas pedagógicas padronizadoras e perspectivas que denunciam este caráter hegemônico das políticas e práticas. Tais perspectivas buscam a construção de práticas educativas que levem em conta o fortalecimento e empoderamento das diferentes identidades, que valorizem os diversos conhecimentos e saberes e que articulem igualdade e diferença.

As diferenças socioculturais permeiam nosso cotidiano e são componentes centrais nas relações, embora sejam marcadas muitas vezes por tensões e conflitos em virtude das desigualdades de poder que as atravessam e que são responsáveis por hierarquizações, preconceitos, discriminações e subalternizações em relação a determinados grupos sociais (CANDAU, 2014).

Sousa Santos (2010) ao abordar a questão da diferença, destaca que a reinvidicação do direito a igualdade não garante o direito à diferença para todos, o que nos mostra uma tensão entre igualdade e diferença. Para o autor, “o direito à diferença exige a especificidade sem desvalorização, a alternativa sem culpabilização [...]” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 339).

O autor mostra que as tensões entre a igualdade e diferença estão no centro das lutas de movimentos emancipatórios que ao questionar o eurocentrismo vigente em diversas instâncias sociais como a cultura, educação, cidadania, justiça, direitos, procuram propor alternativas mais inclusivas e que respeitem as diferenças culturais nestas mesmas instâncias (SOUSA SANTOS, 2010).

Neste contexto, Candau (2016) nos convida a pensar sobre como o termo diferença vem sendo tratado por educadores/as no contexto educacional.

Para a autora:

O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias das pesquisas que realizamos, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento acadêmico, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. Aqueles/as que possuem características hereditárias que são associadas à “anormalidade”, a “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural [...] Somente em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os

processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas (CANDA, 2016, p. 347).

As diferenças culturais, portanto, são questões cruciais para o campo da educação que precisam ser analisadas, pois cada vez mais estão presentes no espaço escolar. Segundo a autora, os/as educadores/as ainda têm muita dificuldade em lidar com o “diferente” e articular processos educativos em que as diferenças culturais sejam vistas como riqueza, tornando as experiências mais justas e igualitárias.

Andrade e Câmara (2015, p. 13) dialogam com estas perspectivas ao mencionarem que:

Vivemos num espaço e num tempo marcados pela efervescência das questões trazidas pela diferença. Diferença de classe social, de gênero, de raça, de orientação sexual, de crenças religiosas, de origens, de pertencimentos, de geração, etc. Enfim, diferenças que geram identidades e culturas. Diferença que durante muito tempo foi calada devido a um discurso que, equivocadamente, tomou a igualdade como uniformidade. Com exceção da diferença de classe social, as demais questões identitárias e culturais são relativamente novas, emergiram nas últimas décadas, tanto no campo das ciências sociais quanto na reflexão educacional.

O apagamento das diferenças culturais nos parece bastante nocivo para a construção de práticas que levem em conta a democracia e a pluralidade de conhecimentos e saberes. A padronização e a homogeneização dos processos educativos que, atualmente, se corporificam na escola, dificultam possibilidades de diálogo e troca com aqueles considerados “diferentes”.

Neste cenário, a Educação Física através da linguagem corporal, também pode ser responsável por reproduzir visões hegemônicas de conteúdos que privilegiam modelos homogeneizados de corpos, atitudes e comportamentos que colaboram para silenciar as vozes de grupos discriminados historicamente (SANTOS; SILVA, 2014).

Vale ressaltar que a linguagem corporal resulta das relações sociais e que seu significado se constrói a partir de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais presentes nas diferentes culturas, em diferentes épocas da história (SOARES, 2012).

Desse modo, os indivíduos se apropriam de um repertório gestual que caracteriza a cultura corporal na qual estão inseridos, onde a brincadeira, o jogo, o esporte, a dança, a luta e a ginástica podem ser entendidos como elementos constitutivos da identidade cultural de seus praticantes (NEIRA, 2011a).

Dentro desta perspectiva, sustento neste estudo que é fundamental compreender como os/as professores/as de Educação Física lidam com a questão das diferenças culturais no cotidiano escolar. De que maneira o currículo da Educação Física expressa modos de compreensão das diferenças? São evidenciadas ou silenciadas?

Optamos por situar as questões apresentadas no contexto da escola de ensino médio e, neste sentido, buscar entender como os/as professores da rede pública estadual de ensino do RJ lidam com as questões das diferenças culturais no cotidiano das aulas de Educação Física.

Tais inquietações subsidiam a escolha da educação intercultural como fundamentação teórica deste estudo e ponto de partida para se pensar a questão das diferenças como riqueza pedagógica (CANDAU, 2014).

1.2 Justificativa

Considero neste item duas perspectivas: minha trajetória profissional e a produção da área nos encontros nacionais da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).

1.2.1 Minha trajetória profissional

A disposição para tratar do presente tema, como já exposto, tem origem na minha trajetória profissional como professora de escola pública e pelas inúmeras situações as quais passei em contato com os alunos, professores, funcionários, direção escolar e responsáveis que, de certa forma, eram representadas não só por situações de indisciplina ou desempenho escolar, mas também eram caracterizadas por situações de preconceitos e discriminações.

Tais inquietações ainda hoje se fazem presente em minha prática e me levam cada vez mais a buscar ações que desafiem estereótipos promotores da desigualdade, seja por questões de gênero, raça, classe social, deficiência, habilidades motoras, entre outras.

Nesse sentido, penso na necessidade constante do campo da Educação Física rever suas práticas e suas concepções teóricas no intuito de contribuir para que as mesmas possam oferecer espaços pedagógicos mais igualitários e questionadores do modelo hegemônico ainda presente na maioria das escolas.

Estudos recentes do campo apontam a colonização presente nos currículos da área, conforme aponta Neira (2011, p. 79): “Nas propostas psicomotora, desenvolvimentista, esportivista e da saúde é visível a ênfase concedida às manifestações corporais que divulgam a identidade cultural dos povos colonizadores, afirmando sua superioridade e diminuindo os colonizados.”

Para o autor, a predominância de práticas oriundas da cultura eurocêntrica e estadunidense nos currículos da Educação Física é o que determina a ênfase dada a determinadas manifestações corporais, como, por exemplo, o esporte de alto nível, os exercícios psicomotores e determinadas brincadeiras que forjam uma concepção fixa de sujeito moldado na ótica do rendimento, da competição, do desempenho, da diferenciação de gênero e habilidade motora. Desse modo, a partir de visões padronizadas, encontramos um grande obstáculo em relação à sensibilização para a diversidade e diferenças culturais (NEIRA; NUNES, 2009, 2016; NEIRA, 2011, 2015, 2016).

Posto isto, considero fundamental para o presente estudo compreender como as questões relacionadas às diferenças culturais no campo da Educação Física vem sendo tratadas em produções acadêmicas de relevância para a educação, buscando presenças e/ou ausências, ênfases/ou silenciamentos.

Nesse sentido, julgo relevante analisar os artigos do campo do ensino da Educação Física escolar apresentados na ANPED no período de 2010 a 2017. Tal escolha se justifica pelo fato desse espaço ser considerado um dos mais importantes e privilegiados locais de discussão do campo da educação brasileira.

1.2.2 O ensino da Educação Física e as diferenças culturais: análise das produções da ANPED (2010-2017)

A ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), fundada em 16 de março de 1978, é uma entidade sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, estudantes, professores/as e pesquisadores/as vinculados/as a esses programas. Tem por

objetivo, “o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social”³.

A associação, ao longo dos anos, construiu uma prática acadêmico-científica altamente relevante para o campo da educação, em busca do fomento da pesquisa e da formação pós-graduada, promovendo o debate, a produção científica e a divulgação do conhecimento.

Todas essas questões foram determinantes para a escolha deste espaço para a análise dos artigos apresentados pertencentes ao campo do ensino da Educação Física escolar, objetivando compreender como as questões ligadas às diferenças culturais estão postas nestas produções.

No período de 2010 a 2017, dos 1.349 trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalhos (GTs) selecionados para este estudo, foram encontrados apenas 16 trabalhos relacionados ao ensino da Educação Física escolar. É possível afirmar que destes, 7 apresentaram indícios para as questões relacionadas às diferenças culturais, ou seja, que de algum modo destacaram categorias que oferecem pistas para a reflexão a respeito das diferenças culturais, como por exemplo, gênero, raça, questões étnico-raciais, entre outras.

Foram selecionados para a presente análise, os GTs que considero fundamentais para a compreensão dos processos escolares – Didática, Educação de crianças de 0 a 6 anos, Formação de Professores, Política de Educação Superior, Currículo, Educação Fundamental, Educação Especial e Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Também optamos por selecionar os GTs que, a princípio, consideramos sensíveis à questão das diferenças culturais – Educação e Relações Étnico-raciais e Gênero, Sexualidade e Educação.

O foco deste levantamento foi identificar em que medida a questão das diferenças culturais aparece nos artigos publicados situados no campo da Educação Física escolar – Há indicações para a questão? Ênfases ou silenciamentos? É importante ressaltar que a análise utilizou a perspectiva da educação intercultural como pano de fundo teórico para subsidiar reflexões e apontamentos.

³ ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Inicialmente foi analisado o GT4 – Didática, que de um total de 85 trabalhos apresentados no período destacado, de 2010 a 2017, apenas 1 era pertencente ao campo da Educação Física escolar e neste percebemos indícios para a questão das diferenças culturais.

No texto intitulado *Epistemologia e avaliação no campo da Educação Física Escolar*, Vargas (2012) procurou problematizar algumas questões sobre a epistemologia e avaliação na Educação Física escolar, levando em conta a crise de identidade do campo e a própria crise da modernidade. Argumenta a existência de uma fragilidade da avaliação na Educação Física, já que a mesma não apresenta uma sustentabilidade epistemológica própria. Para o referido autor, parece não haver um conhecimento próprio produzido pela área.

Como metodologia, o autor citado utilizou a entrevista semiestruturada com um professor de uma escola pública, procurando abordar suas experiências com a avaliação na Educação Física e como referencial teórico apontou os estudos de Valter Bracht e Phillipe Perrenoud para pensar a Educação Física e a avaliação respectivamente. Como resultados, o autor indica que a Educação Física escolar não necessita valorizar a avaliação para legitimar o seu lugar, por não possuir uma epistemologia própria. Segundo Vargas (2012, p. 2): “[...] tentar criar ou melhorar avaliações na Educação Física da escola, isto é, investigar e interrogar a “realidade” da área sem abordar o conjunto dos sistemas epistemológicos, históricos, culturais, pedagógicos e políticos que a regem, torna-se complexo, senão utópico”. Sustenta a ideia de que a Educação Física deve ser vivenciada livremente, sem as “amarras” da avaliação, pois assim podem ser respeitadas as diferenças existentes entre os alunos em todos os níveis da escola.

Por mais que o autor citado tenha destacado “as diferenças existentes entre os alunos” ele não mostra preocupação em aprofundar o tema e destacar que diferenças são estas e quais as formas como isso pode acontecer. Mesmo considerando como um limite do trabalho, a questão das diferenças culturais parece atravessar o texto, de forma frágil e periférica.

No GT8 – Formação de professores, num total de 135 trabalhos apresentados foram identificados 5 trabalhos relacionados ao campo da Educação Física escolar. Destes, apenas 1 traz alguma preocupação com as diferenças.

Lopes e Molina (2012) no texto intitulado *A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a Educação Física escolar ante um horizonte cosmopolita* destacam que o objetivo do estudo foi compreender de que modo um professor de Educação Física principiante que construiu sua identidade em cultura diferente da vivida na zona rural, constrói a sua docência neste contexto, tomando como base o seu percurso formativo e o processo de construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) orientado pelos princípios da Educação do Campo. Para tal fim, os autores utilizaram como instrumentos metodológicos duas narrativas: uma autobiográfica e outra autoetnográfica⁴. Os referidos autores sustentam que os novos conhecimentos e reafirmações empreendidas pelo professor sujeito da pesquisa, a partir do processo de autoformação, fizeram-no reinventar a si mesmo. A percepção da sua incapacidade em assumir uma identidade docente do campo e a reivindicação por maior reconhecimento da diversidade cultural existente nessa localidade foram as principais tomadas de consciência produzidas por ele nesse processo. Destacam também que o professor pesquisado procurou defender a construção de um mundo dialógico, aberto à diversidade e à solidariedade intercultural, assim como também às diferenças presentes no interior dessa cultura.

Neste estudo, percebe-se que os autores trabalham as diferenças, no que se refere à valorização da cultura do campo e seu reconhecimento nos processos educacionais articulados na escola. O fato de destacar a importância do diálogo, abertura à diversidade e à solidariedade intercultural denota valorização das diferenças culturais na escola.

No GT12 – Currículo, num total de 127 trabalhos apresentados, somente 7 foram pertencentes ao campo da Educação Física. Após a análise, foi considerado que apenas 2 trabalhos apresentaram indícios para o trato com as diferenças culturais na escola. Os demais, embora tratassem sobre o campo da Educação Física escolar, não versaram, de algum modo, sobre as questões relacionadas às diferenças culturais.

⁴ Segundo Ellis e Brochner (2000, apud Lopes e Molina, 2012), em uma autoetnografia, o pesquisador é o próprio fenômeno do estudo, passando ele a estar completamente articulado ao objeto de investigação.

Copolillo (2010) em seu texto *Corpos, cotidianos escolares e imagens: fios que movimentam as redes que tramam os processos curriculares* destaca a compreensão dos sentidos e usos dos corpos nos processos de escolarização, especialmente na Educação Física escolar, relacionando com as questões dos cotidianos das escolas e com os processos curriculares que vão sendo construídos pelos praticantes desses contextos.

Para tal, a autora traz a sua experiência como pesquisadora, vivida em uma escola, ao longo do tempo em que realizou o doutorado-sanduíche, no segundo semestre de 2009, na cidade do Porto, em Portugal, com apoio do Programa de Pós-Graduação a que esteve vinculada e com Bolsa de Estudos da CAPES. Como metodologia a autora destaca o uso da observação do cotidiano escolar e de fotografias do contexto pesquisado. Destaca “que as escolhas por trabalhar com os cotidianos, bem como com as imagens, precisam ultrapassar os limites da racionalidade moderna, na qual a ciência foi fundada, exaltando o sentido da visão e buscando verdades únicas” (COPOLILLO, 2010, p. 4).

É importante ressaltar que a autora opera com uma visão de corpo com significados múltiplos e sentidos em aberto, ou seja, rompe com a visão de corpo máquina⁵ tão presente no campo da Educação Física escolar. Como resultado identifica nas aulas da escola pesquisada momentos de experiências corporais múltiplas, onde professores e alunos embora estejam imersos em um currículo imposto, criam oportunidades de tecer outros sentidos, significados e vivências corporais.

Para a autora:

[...] as aulas de Educação Física são as mesmas para todos e todas com suas semelhanças e diferenças, com suas satisfações e insatisfações, pois isso é um encontro de jovens num espaço-tempo cotidiano da escola, onde há coisas boas e coisas não tão boas, digamos assim, como no cotidiano de suas vidas fora-dentro e dentro-fora da escola (COPOLILLO, 2010, p. 14).

A meu ver, o fato da autora citada abrir espaço para pensar o corpo de forma múltipla e imerso em uma rede de significados e sentidos contingentes nos

⁵ Segundo Soares (2012) na modernidade, o corpo se reveste de um caráter instrumental e produtivo, que é representado por uma visão de mundo que o coloca numa dimensão puramente biológica.

faz reconhecer a preocupação com todas as “semelhanças e diferenças” presentes nos alunos e alunas na aula de Educação Física escolar, embora não destaque quais diferenças sejam estas.

Monteiro e Piccolo (2017) no texto *A Educação e a Educação Física na rede municipal de São Paulo: indícios do pensamento freireano em diferentes currículos* objetivam identificar indícios, aproximações e distanciamentos do pensamento de Paulo Freire nas proposições curriculares para a rede de ensino da cidade de São Paulo, no que concerne à Educação Física. Para tanto, as autoras utilizaram como instrumento metodológico a análise documental e as fontes escolhidas foram os currículos elaborados por essa Secretaria no período de 1989 a 2016.

De acordo com as referidas autoras, as interpretações indicam a descontinuidade das políticas de Estado para a Educação, dando ênfase às ideologias de partido conforme as mudanças de gestão. Salientam que os documentos ora prestigiavam a educação popular e democrática e ora apresentavam concepções neoliberais advindas de uma concepção mercadológica.

Em relação à Educação Física, Monteiro e Piccolo (2017) indicam que os documentos a partir de 2006 apresentam os Estudos Culturais como fundamentação teórica para as práticas pedagógicas, destacando a necessidade de quebra de paradigmas para a área, assumindo como pano de fundo as ideias de Paulo Freire.

As autoras ainda destacam que os Estudos Culturais se inserem no campo das teorias pós-críticas da Educação, que não desconsideram as produções críticas, mas, acrescentam discussões acerca de temáticas mais contemporâneas, como cultura, gênero, etnia, etc.

Nesse sentido, evidencia-se a presença de sensibilidade para as questões relacionadas às diferenças culturais presentes nos documentos oficiais da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, o que representa possibilidades de ação dentro da sala de aula que venham a contribuir para o reconhecimento das diferenças culturais no âmbito educacional.

No GT21 – Educação e relações étnico-raciais, no total de 134 trabalhos apresentados apenas 1 era relacionado ao ensino da Educação Física escolar e apresentou indicativo de trato com a diferença cultural.

Bins (2015) com o texto *A Educação Física e os limites para o trabalho com a questão étnico racial na rede municipal de ensino de Porto Alegre* analisou os limites para o trabalho com as questões étnico-raciais nas aulas de Educação Física da rede municipal de Porto Alegre e teve como objetivo compreender como os professores das escolas municipais de Porto Alegre abordam as questões étnico-raciais em suas aulas e quais dispositivos político-pedagógicos municipais, estaduais e federais interferem nessa abordagem.

Definindo-a como uma pesquisa qualitativa, a autora utilizou como instrumentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, um questionário diagnóstico e um estudo de caso etnográfico com um professor que, segundo a referida autora, pautava sua prática pedagógica em princípios étnico-raciais.

Dentre os limites encontrados na escola no trato com as questões étnico-raciais destaca a carência da temática na formação inicial e continuada de professores, o fato de a lei 10.639/03 e a 11.645/08 serem políticas de direito, mas ainda não serem políticas de fato, pois pouco são implementadas nas escolas e, ainda, na estrutura e visão da escola.

De acordo com Bins (2015), a escola inviabiliza a reflexão sobre as questões étnico-raciais nas quais os alunos e alunas negras estão envolvidos, os currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física não mostram preocupações com as questões étnico-raciais, há pouca produção acadêmica no campo da Educação Física relacionada a esta temática. A referida autora destaca também que o modelo eurocêntrico de escola capitalista e individualista, se choca como o modelo de cosmovisão africana que valoriza cooperação e solidariedade, o que torna limitante o trabalho com as questões étnico-raciais.

Neste texto, percebe-se a ênfase do tema da diferença cultural ligada à questão étnico-racial. A autora identifica quais os fatores limitantes para o trato com as diferenças étnico-raciais e mostra que, mesmo com a presença destes limites, é possível que a Educação Física escolar possa trabalhar com tais questões no âmbito de suas aulas.

No GT23 – Gênero, sexualidade e educação, encontramos no universo de 111 trabalhos apresentados, um total de 2 trabalhos ligados ao ensino da Educação

Física escolar que apresentaram, de algum modo, pistas em relação ao trato com as diferenças culturais.

No trabalho intitulado *Gênero, sexualidade e diversidade sexual na Educação Física escolar. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas paranaenses*, Ribeiro (2012) mostra a presença, as ausências, e as diferentes maneiras das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual nas narrativas escolares da Educação Física.

Para esse fim, a autora utilizou uma cartografia que foi composta pela análise da narrativa de 4 professoras de Educação Física do Paraná, assim como também das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física - DCEB/EF* (2008) e da formação continuada para professoras/es da rede estadual de ensino do Paraná, em especial o curso *Gênero e Diversidade na escola – GDE*, etapa 2009-2010.

Como descoberta, a autora destaca que de acordo com as narrativas das professoras, a Educação Física escolar não estaria relacionada ao reforço dos estereótipos de gênero, embora tenham sido encontradas nessas narrativas indícios de fragilidades que a escola apresenta, pois ainda trata o tema gênero dentro de padrões normativos. Outras limitações foram encontradas nas narrativas como posições contrárias ao uso do nome social, resistências ao uso compartilhado do banheiro. Em relação à formação continuada no curso *Gênero e diversidade na escola – GDE*, houve relatos da perspectiva do respeito e tolerância em relação à diversidade.

Em outro trabalho apresentado intitulado “*Apoios ou agachamentos?*”: *a normalização do gênero na Educação Física Escolar*, Dornelles (2013) teve como objetivo problematizar as práticas pedagógicas no trato com a sexualidade no contexto da Educação Física escolar. Para tanto, realizou 7 entrevistas e um grupo focal com 7 docentes que ministravam aulas de Educação Física em escolas públicas do Vale do Jiquiriçá/BA. A autora também utilizou a análise dos projetos político-pedagógicos destas escolas, o que, segundo a mesma, foi fundamental para a compreensão tanto dos modos pelos quais o tema sexualidade é tratado na Educação Física escolar, como das práticas pedagógicas empregadas por esta disciplina para a normalização do gênero.

Desse modo, identificou que na Educação Física escolar, o tema gênero e sexualidade aparece enviesado na discussão da saúde e prevenção de doenças através das feiras e seminários pedagógicos, limitando a perspectiva que caminha na desconstrução de preconceitos e estereótipos. Nesse sentido, a autora coloca que a Educação Física escolar passa a ser a “peça chave” na promoção do discurso da saúde e disciplinamento dos corpos nas questões da sexualidade na escola. A autora também indica a presença de uma heteronormatividade na escola e, ainda, a forma diferenciada como a Educação Física escolar é apresentada aos sujeitos com base nas distinções de sexo.

Nestes dois últimos textos, percebemos que a questão de gênero assume posição central no que tange às diferenças culturais. As autoras destacam como as construções de gênero são marcadas por padrões normatizadores e estereótipos que definem formas diferenciadas com que a Educação Física escolar lida com suas práticas. Em se tratando de sexualidade, o discurso pedagógico atrelado ao campo da Educação Física escolar caminha em direção à saúde e a prevenção de doenças, limitando a discussão mais ampla do tema.

Dando continuidade ao levantamento e análise dos textos, é importante ressaltar que nos GTs (7) Educação de crianças de 0 a 6 anos (108 trabalhos), (11) Política de Educação Superior (92 trabalhos), (13) Educação Fundamental (108 trabalhos), (15) Educação Especial (125 trabalhos) e (18) Educação de Pessoas Jovens e Adultas (97 trabalhos) não foram encontrados trabalhos relacionados ao ensino da Educação Física escolar.

Destaca-se, portanto, a partir do levantamento realizado, o número reduzido de produções teóricas no campo da Educação Física escolar nos diferentes GTs da ANPED no período de 2010 a 2017.

Em relação às ênfases, identificamos as questões de gênero e étnico-raciais como as preocupações mais evidentes percebidas nos textos selecionados, indicando limites e dificuldades presentes na escola e na Educação Física escolar em tratar pedagogicamente estas questões.

No que se refere aos silenciamentos, fica visível o fato de que as diferenças culturais, mesmo que presentes nas discussões, não são pensadas como uma riqueza pedagógica, ou seja, como uma potencialidade a ser destacada nas práticas pedagógicas cotidianas da escola.

Considero, a partir desta análise a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema na Educação Física escolar e as questões relacionadas às diferenças culturais, pois, corroborando Candau (2014), defendo que as diferenças culturais são constitutivas dos sujeitos e das relações sociais nas quais estão imersos.

Desse modo, a Educação Física em uma perspectiva intercultural pode favorecer o diálogo entre as diferentes culturas, possibilitando práticas educativas que levem em conta a igualdade construída na diferença e vice-versa contribuindo para a construção de relações democráticas e justas nas quadras, pátios e salas de aulas.

1.3 Questões e objetivos

Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo geral analisar como as questões relacionadas às diferenças culturais são tratadas pelos/as professores/as de Educação Física e alunos/as do ensino médio no cotidiano de uma escola pública estadual do RJ.

Nesse sentido, algumas considerações se tornam relevantes para a compreensão da problemática anunciada: como as diferenças culturais estão postas no currículo mínimo da Educação Física nas escolas estaduais do RJ? São enfatizadas ou omitidas? De que maneira tais questões são tratadas pelos/as docentes no âmbito de suas aulas? São silenciadas ou valorizadas? De que forma os/as alunos/as se situam em relação a estas questões no cotidiano escolar?

A partir das indagações e motivações acima e reconhecendo a importância do tema para a valorização da diversidade e o combate a preconceitos, os objetivos específicos do presente estudo são:

- Identificar como as questões relacionadas às diferenças culturais aparecem no currículo mínimo de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação do RJ e no Projeto Político Pedagógico da escola;
- Caracterizar como professores/as analisam/interpretam o currículo mínimo de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação do RJ e o projeto político pedagógico da escola;
- Compreender como as questões relacionadas às diferenças culturais são percebidas e tratadas por professores/as de Educação Física;

em que momento aparecem; quando são silenciadas; como se relacionam aos conteúdos da disciplina; como são visibilizadas e valorizadas nas práticas pedagógicas;

- Analisar como alunos/as se situam em relação às questões das diferenças culturais nas aulas de Educação Física, quais identificam, que atitudes e comportamentos manifestam, que valorização fazem das mesmas;
- Perceber como diretores/as e coordenadores/as concebem as questões relacionadas às diferenças culturais, em que momento aparecem na escola, se são silenciadas ou valorizadas, em que medida aparecem nas discussões pedagógicas coletivas;
- Identificar pistas que possibilitem conceber as diferenças culturais nas aulas de Educação Física escolar a partir da perspectiva da educação intercultural.

1.4 Proposta metodológica

Para a elaboração deste estudo, optei pela abordagem qualitativa de pesquisa no intuito de trabalhar os objetivos anteriormente propostos.

Segundo Minayo (2015), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, abordando um nível de realidade que não pode ser adequadamente investigada numa abordagem quantitativa. Nesse sentido, “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2015, p. 21).

Sendo assim, de acordo com a autora citada, esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, uma vez que o ser humano não se diferencia só por fazer, mas por pensar sobre o que faz e, além disso, interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus pares.

Ivenicki e Canen (2016) destacam pontos importantes sobre a pesquisa qualitativa:

- 1) Indicam que os modelos de pesquisa quantitativa não dão conta da realidade e enfatizam que esta deveria ser compreendida dentro de uma visão de totalidade, ou seja, em sua dimensão múltipla;

- 2) Acreditam que a pesquisa qualitativa é construída na completa inter-relação entre sujeito (pesquisador) e objeto de pesquisa (realidade estudada) rejeitando a ideia de neutralidade do pesquisador;
- 3) Consideram que a pesquisa qualitativa enfatiza a interpretação e compreensão de valores, motivações, culturas, ideologias, crenças e sentimentos que constituem os sujeitos e dão significado à realidade estudada;
- 4) Apontam que este tipo de pesquisa concebe a coleta de dados como um material fértil em descrições de pessoas, situações e acontecimentos;
- 5) Destacam que a pesquisa qualitativa admite a abordagem indutiva, ou seja, não há necessidade do pesquisador partir de hipóteses delineadas ou fazer deduções, pois este pode partir de observações mais livres, considerando que as hipóteses e ideias podem emergir durante o desenvolvimento da pesquisa;

Os mesmos autores apontam alguns critérios referentes à pesquisa qualitativa:

- 1) Mesmo se referindo a casos específicos, a pesquisa qualitativa deve procurar estabelecer relações entre esses casos e a realidade educacional mais ampla para que possamos compreender com maior profundidade esta mesma realidade.
- 2) A mesma deve se pautar na triangulação de aspectos, isto é, utilizar no mínimo três instrumentos de coleta de dados, ou três perspectivas diferentes.
- 3) Este tipo de pesquisa deve possibilitar que leitores de outras realidades percebam pontos em comum com a experiência descrita, o que é conseguido, segundo os autores, a partir do momento que a pesquisa qualitativa inclui suas preocupações no contexto mais amplo no qual se insere.

Flick (2013), ao definir a pesquisa social qualitativa, afirma que o conhecimento presente no cotidiano e a necessidade da resolução de problemas podem se tornar o ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa empírica.

Esse mesmo autor considera que a pesquisa qualitativa pode assumir traços importantes a considerar: propõe-se a captar o significado subjetivo das questões a

partir das perspectivas dos sujeitos da pesquisa, colocando-os como o foco da pesquisa e, ainda, para esse tipo de pesquisa importa muito menos estudar uma causa ou efeito do que descrever ou reconstruir a multiplicidade das situações.

Para Flick (2013) os participantes da pesquisa qualitativa podem vivenciá-la de uma forma bem distinta:

Eles estão envolvidos no estudo como indivíduos, sendo deles esperado que contribuam com suas experiências e visões de suas situações particulares de vida. Há um escopo para o que eles enxergam como essencial, para abordar as questões de maneira diferente e para proporcionar diferentes tipos de respostas com diferentes níveis de detalhamento. A situação de pesquisa é concebida mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar (FLICK, 2013, p, 24).

Desta forma, entendo que esse tipo de pesquisa pode nos aproximar mais da escola, possibilitando desvendar os mecanismos pelos quais são reproduzidos, construídos, desconstruídos e reconstruídos atitudes, valores, comportamentos, conhecimentos e visões de mundo.

Sendo assim, o propósito do presente estudo foi entrevistar professores/as, diretores/as, coordenadores/as e alunos/as, observar diversas situações, analisar documentos curriculares e propostas pedagógicas, objetivando compreender através do olhar de uma professora/pesquisadora, como as diferenças culturais perpassam a realidade escolar, as marcas que deixam, as opressões, as submissões, as ênfases e omissões, tendo como foco a Educação Física escolar.

Para tanto, a pesquisa de campo foi realizada através dos seguintes momentos:

1.4.1 Fase exploratória

Para Minayo (2015), esta etapa na pesquisa qualitativa, consiste na construção do projeto de pesquisa e de todos os dispositivos necessários para a entrada no campo. É o momento de definir e delimitar o objeto do ponto de vista teórico e metodológico, assim como escolher o contexto e os sujeitos a serem investigados.

Para atender o propósito deste estudo, além da construção do quadro teórico que fundamentou a pesquisa, a etapa exploratória consistiu em estabelecer os primeiros contatos com a direção da escola e equipe de professores/as no intuito de traçar as verdadeiras possibilidades para a realização do estudo.

Com base nas proposições destacadas, optei por realizar o presente estudo em uma escola pública de ensino médio localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

A justificativa para tal escolha se refere ao fato da mesma ser considerada uma escola inclusiva de referência dentro da Metropolitana IV⁶, pois além de possuir uma sala de recursos para estudantes com deficiência, é indicada como tal para os pais e responsáveis no ato da matrícula. No total são oito professores de Educação Física para atender a dois mil estudantes em três turnos de aula.

Além de apresentar em seu quantitativo, estudantes com deficiência visual, auditiva, motora e cognitiva, a referida escola é constituída por estudantes que apresentam identidades múltiplas: homossexuais, negros/as, classes sociais variadas, religiosidades diversas.

Considero que esta realidade seja um campo fértil para compreendermos como as diferenças culturais estão postas e são compreendidas nas práticas pedagógicas da Educação Física, no currículo escolar, nas relações sociais e demais processos educacionais da referida escola.

1.4.2 Fase de investigação

Como considera Minayo (2015), *trabalho de campo*, consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada anteriormente. É a fase de combinação dos instrumentos metodológicos selecionados para a investigação. Neste caso, foram utilizadas as seguintes estratégias de coleta de dados:

1.4.2.1 Análise documental

⁶ Regionais administrativas e pedagógicas - Desde o dia 30 de abril de 2011, está em vigor a nova organização de Regionais Administrativas e Pedagógicas, conforme o Decreto 42.838 de 4 de fevereiro de 2011, que transforma a estrutura básica da SEEDUC em 14 Regionais Administrativas e Pedagógicas, além da Diesp, Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas.

De acordo com Flick (2013) podemos utilizar documentos resultantes de processos institucionais para uma análise qualitativa. Com base em Wolff (2004), o autor citado destaca a definição do que é entendido como “documento”:

Os documentos são artefatos padronizados, na medida em que ocorrem habitualmente em formatos particulares: anotações, relatos de caso, rascunhos, atestados de óbito, observações, diários, estatísticas, relatórios anuais, certificados, julgamentos, cartas ou opiniões de especialistas (WOLFF, 2004 apud FLICK, 2013, p. 125).

Flick (2013) argumenta que os documentos oficiais permitem percepções sobre o que seus autores ou as instituições que eles representam fazem ou pretendem fazer. No entanto, o referido autor destaca que ao analisar documentos é fundamental considerar quem o produziu, para quem foi produzido e com que objetivo.

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), considera-se como documento qualquer registro por escrito que possa ser usado como fonte de informação. Tais registros, segundo os autores, podem nos relatar muita coisa sobre princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e as relações entre diferentes grupos.

A análise de documentos pode ser a única fonte utilizada como coleta de dados, neste caso, quando os sujeitos envolvidos na situação não podem ser encontrados. Por outro lado, esta técnica também pode ser utilizada em combinação com outras técnicas de coleta, o que é mais frequente em se tratando de pesquisas qualitativas. Neste caso, ela pode ser utilizada indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas ou como complementação dos dados já obtidos (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 2004).

Para investigar em que medida as questões relacionadas às diferenças culturais estão (ou não) postas nos documentos oficiais da realidade pesquisada, analisou-se o currículo mínimo de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação do RJ (2012), o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, bem como, os planos de curso dos/das professores/as entrevistados/as.

1.4.2.2 Entrevistas

De acordo com Minayo (2015) a entrevista é a estratégia mais usada no processo de coleta de dados e tem como objetivo construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa. Ao ser analisada, a entrevista precisa incorporar o contexto da sua produção, e sempre que possível, ser complementada pelas informações oriundas da observação participante.

Para Duarte (2004) as entrevistas são fundamentais quando se pretender mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos em que conflitos e contradições não estejam explicitados. Segundo a autora, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador compreender em profundidade o contexto pesquisado, coletando indícios das formas como cada sujeito percebe a sua realidade e, ainda, levantando informações importantes para a análise das relações que se estabelecem no interior de determinados grupos.

A autora citada afirma que a realização de uma boa entrevista exige que o/a pesquisador/a: tenha definido e compreendido bem seus objetivos de pesquisa, conheça em profundidade o contexto pesquisado, tenha introjetado o roteiro de entrevista, tenha segurança e confiança em suas ações e, finalmente, algum nível de informalidade para que possa conduzir a entrevista sem, no entanto, perder o foco dos objetivos de pesquisa que levaram a escolha daquele sujeito específico como fonte de material empírico para o desenvolvimento da pesquisa.

Gaskell (2014) coloca que é fundamental nas pesquisas qualitativas reconhecer que o mundo social não é um aspecto natural, ou seja, ele é ativamente produzido por pessoas em suas vidas diárias, em condições nem sempre estabelecidas por elas.

Nesse sentido, o autor reconhece que:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações (GASKELL, 2014, p. 65).

Nesse sentido, a entrevista fornece dados para a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação, procurando explorar ao máximo a diversidade de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em pauta (GASKELL, 2014).

Em um primeiro momento deste estudo, foram realizadas entrevistas individuais do tipo semiestruturado (em profundidade) com seis professores/as de Educação Física e, também, com quatro diretores/as e duas coordenadoras que atuam em diferentes turnos na escola pesquisada.

Com os/as professores/as, a princípio, tal procedimento foi realizado no intuito de atender a duas propostas. A primeira, compreender como esses sujeitos analisam e interpretam os documentos oficiais da escola ligados à Educação Física, ou seja, o currículo mínimo e o PPP⁷ da escola. A segunda proposta foi identificar como os/as professores/as percebem a questão das diferenças culturais em suas práticas pedagógicas cotidianas. O que concebem como diferenças culturais? De que forma aparecem? Quais os limites e possibilidades para o seu reconhecimento e/ou silenciamento na prática pedagógica?

As entrevistas com os/as professores/as foram realizadas em diversas situações. Quando conseguíamos um horário vago na permanência do/a professor/a na escola, íamos para uma sala vazia e lá realizávamos a entrevista. Na falta desse horário vago para o/a professor/a, a única alternativa era realizarmos a entrevista na quadra durante as aulas. De um lado perdíamos, pois em alguns momentos éramos interrompidos por conta da dinâmica das aulas: alunos/as com dúvida, conflitos a serem solucionados, organização do tempo de aula, etc. Por outro lado, ganhávamos muito, pois ao mesmo tempo em que estávamos realizando a entrevista com os/as professores/as estávamos também observando a realidade das aulas de Educação Física.

Em relação aos diretores e coordenadores, a ideia foi perceber de que forma concebem as questões relacionadas às diferenças culturais. Em que momento aparecem? São silenciadas ou valorizadas? Em que medida aparecem nas discussões pedagógicas coletivas? E no PPP da escola?

Não diferentemente dos/as professores/as, as entrevistas com os/as diretores/as e coordenadoras da escola pesquisada não foi uma tarefa das mais fáceis. Muitos obstáculos tiveram que ser superados como a falta de tempo dos/as entrevistados/as para a realização das entrevistas e as demandas próprias da escola que impediam a dedicação exclusiva dos/as mesmos/as no desenvolvimento da

⁷ Utilizarei o termo PPP quando me referir a Projeto Político Pedagógico.

entrevista. Tivemos que lidar com tais questões, pois sabíamos que seria um desafio muito grande mergulhar no chão da escola para produzir a pesquisa.

Em um segundo momento foram realizadas entrevistas coletivas (grupais) com alunos/as da referida escola com o propósito de entender quais as percepções acerca das diferenças culturais, como elas são representadas na escola e na Educação Física, quais os pontos positivos e negativos do reconhecimento e/ou silenciamento das diferenças culturais nas salas de aulas, pátio, quadra e demais espaços da escola e, por fim, quais as percepções dos/as alunos/as em relação a como os/as professores/as de Educação Física, diretores/as e coordenadores/as da escola lidam com tais questões.

As entrevistas coletivas, segundo Gaskell (2014), se constituem por interações sociais que podem estimular os participantes a falar e reagir em relação ao que os outros participantes do grupo dizem. A ideia da utilização das entrevistas coletivas no presente estudo se fundamenta no sentido de perceber confluências e divergências, bem como, explorar a diversidade de opiniões, atitudes e comportamentos entre os/as alunos/as sobre o tema em questão.

Realizamos 6 entrevistas coletivas⁸ com a participação de 8 a 10 alunos/as em cada entrevista. Os grupos de alunos/as foram selecionados de acordo com as turmas as quais pertenciam e atendendo ao máximo possível as diferenças culturais que representavam no contexto da escola, ou seja, representantes de raças, gêneros, orientações sexuais, deficiências e religiões diversas.

As entrevistas coletivas foram desenvolvidas em um clima de descontração para que os/as jovens alunos/as pudessem interagir ao máximo em todos os momentos.

É válido ressaltar que, segundo Gaskell (2014), existem semelhanças entre entrevistas individuais e em grupo, pois embora o conteúdo mais amplo de questões de pesquisa seja estruturado a priori, não se trata de caminhar para uma padronização de questões ou esperar que o entrevistado traduza o pensamento do pesquisador em categorias específicas de resposta. As questões devem representar

⁸ Para Gaskell (2014), na pesquisa qualitativa, há um limite máximo de entrevistas que é necessário fazer. Em se tratando de entrevistas coletivas, sugere de seis a oito discussões, tanto pelo número limite de interpretações da realidade que os entrevistados podem ter, quanto pelo excesso de evidências a serem analisadas pelo pesquisador, de forma que não se perca informações importantes.

um “convite” ao entrevistado para que este se sinta à vontade para falar com as suas palavras sobre o assunto em questão.

Os/as participantes da pesquisa se mostraram muito envolvidos e dispostos em contribuir com a pesquisa e a pesquisadora buscou manter uma postura imparcial, evitando dar opiniões sobre o tema, porém interagindo sempre que necessário para a plena condução do roteiro de questões. Realizamos áudio-gravação das entrevistas que duraram em média 50 a 60 minutos com a autorização a partir da assinatura de um Termo de Livre Consentimento⁹.

No sentido de orientar as entrevistas individuais e coletivas, foi elaborado um roteiro¹⁰ para cada grupo entrevistado, ou seja, professores/as, diretores/as e alunos/as, a partir dos seguintes eixos de discussão: perfil dos/as entrevistados/as, a importância da Educação Física para a escola e a sociedade, relação com a disciplina, características das aulas, a Educação Física e as diferenças culturais. Decidimos propor tais questões com o intuito de identificar categorias de análise a partir das falas dos sujeitos participantes em conexão com o nosso objeto de estudo, ou seja, as diferenças culturais e as aulas de Educação Física.

A análise das entrevistas contou com a reflexão de Duarte (2004, p. 2016):

Analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação.

Desta forma, entre transcrições e análises, entre limites e desafios, procuramos compreender a partir das falas dos/as depoentes perspectivas sobre a questão das diferenças culturais, como se apresentam no cotidiano da escola e, principalmente, na dinâmica das aulas de Educação Física. As referências feitas às falas e ações dos/as entrevistados/as ao longo do texto foram mencionadas através

⁹ Apêndice II.

¹⁰ Apêndice I.

de nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos/as participantes da pesquisa.

1.4.2.3 Observação participante

A observação participante é uma estratégia onde o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, objetivando realizar uma investigação científica (MINAYO, 2015). O observador fica em relação direta com seus interlocutores no espaço específico da pesquisa, participando ativamente das relações estabelecidas e no cenário cultural, sem desconsiderar a coleta de dados e a compreensão do contexto da pesquisa.

O observador, portanto, faz parte do contexto sob sua observação e, nesse sentido, modifica este contexto, pois interfere no mesmo, assim como é modificado pessoalmente pelo mesmo.

Para Minayo (2015) a atividade de observação tem também um sentido prático, ou seja, esta técnica permite ao pesquisador ficar mais livre de pré-julgamentos, posto que não o coloca à mercê de instrumentos rígidos de pesquisa.

Flick (2013) considera que a observação participante diminui a distância entre o pesquisador e a situação observada e, além disso, há a possibilidade do pesquisador poder selecionar os sujeitos, as situações e os eventos que melhor refletem os fenômenos a serem estudados.

Isto posto, na presente pesquisa foi observada a realidade de algumas aulas de Educação Física onde foi possível compreender como as questões ligadas às diferenças culturais permeiam as relações entre alunos/as e professores/as, entre alunos/as e, também, entre professores/as. Tencionou-se investigar se tais questões são evidenciadas ou silenciadas no cotidiano das aulas. De que forma os processos de produção, manutenção e ressignificação das diferenças culturais ocorrem em meio às relações estabelecidas entre aqueles que participam do contexto das aulas de Educação Física.

Observamos, durante um semestre letivo, 12 aulas no período de março a junho, dos/as professores/as que mostraram alguma sensibilidade no trato com as diferenças culturais a partir da realização das entrevistas. Neste caso, a intenção foi relacionar as suas opiniões com suas práticas, evidenciando tensões, convergências e divergências que poderiam surgir.

Nesse sentido, procuramos identificar como esses/as professores/as lidam com as diferenças culturais em sua prática pedagógica, se as diferenças culturais são incorporadas aos conteúdos e atividades propostas nas aulas observadas, os desafios e inquietudes advindos da presença das diferenças culturais observadas nas aulas e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos/as professores/as para lidar com as diferenças culturais.

Todas as observações foram registradas em um diário de campo onde buscamos perceber as intervenções dos/as professores/as nas aulas, as interações entre os/as alunos/as, entre os/as alunos/as e professores/as, as vivências e experiências ligadas ao ensino da Educação Física no contexto pesquisado, tendo como pano de fundo, as questões ligadas às diferenças culturais.

Desse modo, utilizando como base os pressupostos de Ivenicki e Canen (2016), consideramos importante apresentar a triangulação de perspectivas metodológicas, ou seja, ao trabalhar com análise de documentos oficiais, entrevistas com professores/as, diretores/as, coordenadores/as e alunos/as e, ainda, observações da dinâmica das aulas, foi possível confrontar o discurso com o que encontramos na prática, com o intuito de construirmos nossa leitura, mesmo que provisória e fluida.

Lançar mão de várias fontes de informações, observações e relatos nos permitiu compreender perspectivas, confrontar posições de diferentes sujeitos sobre o tema em questão e entender práticas e discursos.

Por fim, é importante ressaltar que foi solicitado o consentimento de todos os sujeitos participantes da pesquisa através de um *Termo de Consentimento Livre e Consentido*, assinado antes do início da pesquisa de campo.

1.5 Organização da tese

A tese está organizada em sete capítulos: início com a introdução, onde discuto a construção do problema, a justificativa, os objetivos de estudo e a proposta metodológica.

No capítulo 2 abordo *o ensino da Educação Física: aspectos sociais, históricos e culturais*, onde discuto as diferentes propostas curriculares da área e de que forma concebem os objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, formas de avaliação, fundamentos e concepções de aprendizagem e, principalmente, tipos de

sujeitos/corpos esperados. Discuto, também, o que entendemos por diferenças culturais e de que maneira se tornam presentes no contexto das aulas de Educação Física escolar.

No capítulo 3 apresento aspectos sobre a *cultura juvenil, a Educação Física e a escola de ensino médio*, onde abordo como o ensino da Educação Física vem se relacionando com a cultura juvenil no âmbito da escola do ensino médio e como as diferentes políticas vêm impactando o ensino deste componente na escola.

No capítulo 4 discuto a *educação intercultural e a Educação Física*, onde exploro de que maneira a educação intercultural pode contribuir para o ensino da Educação Física escolar no que tange ao trato com as diferenças culturais.

No capítulo 5 apresento a *instituição* analisada, um pouco da sua história, suas características, seu Projeto Político Pedagógico, o plano de curso dos/as professores/as de Educação Física, o perfil da gestão escolar, o perfil docente e, por fim, o perfil discente.

No capítulo 6 apresento a *análise* dos principais documentos que regem a escola e as propostas pedagógicas dos/as professores/as, e das entrevistas realizadas com docentes, discentes, diretores e coordenadores da escola pesquisada. E, por fim, discuto os dados da pesquisa de campo a partir das observações realizadas nas aulas de Educação Física.

No capítulo 7 desenvolvo as *considerações finais* do estudo, destacando possibilidades, limites e desafios para o ensino da Educação Física escolar que incorpore questões relativas às diferenças culturais no currículo e nas práticas pedagógicas cotidianas, dialogando com a perspectiva da educação intercultural.

2. O ensino da Educação Física escolar: aspectos sociais, históricos e culturais

Ao longo do tempo, os objetivos do ensino da Educação Física foram modificados de acordo com diferentes interesses históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais de cada época. Entendendo o currículo como “[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18), considero importante destacar neste estudo, como os diferentes currículos da Educação Física foram construídos e incorporados durante a sua trajetória.

Desde as preocupações de ordem higienista, passando pelo viés desenvolvimentista e esportivizante, até chegar a confluência aos modelos neoliberais de ensino ou à procura de um pensamento crítico, a Educação Física vem sendo incorporada na escola com diferentes intenções, objetivos e fundamentos que a colocam em um campo complexo de convergências e divergências sobre o seu real sentido na escola.

Desse modo, torna-se relevante compreender, primeiramente, a inserção da Educação Física como disciplina na escola moderna e como os diversos currículos foram produzidos ao longo do tempo no âmbito educacional.

2.1 A inserção da Educação Física na escola

Diversos autores do campo da Educação Física vão discutir sobre que condições e por quais interesses a Educação Física foi inserida como disciplina escolar a partir do século XVIII na Europa e no século XIX no Brasil (BRATCH, 1999, 2012; CASTELLANI FILHO, 2013; NEIRA, 2016; NEIRA; NUNES, 2006, 2009; SOARES, 2012; VAGO, 2011).

Neira (2016, p. 68) nos traz um pequeno resumo sobre tal inserção:

Teve seu início no século XVIII, quando os filantropos europeus atribuíram valor pedagógico às práticas corporais com o objetivo de formar o sujeito iluminista; chega ao Brasil em fins do século XIX através dos métodos ginásticos propostos pelos higienistas e encampados pelos escolanovistas; cerca de cinquenta anos mais tarde se dissemina com o ensino esportivo

pelos governos militares; assiste à emergência da educação do/pelo movimento fundamentada na psicologia do desenvolvimento nos anos 1980 e à promoção de um estilo de vida fisicamente ativo adotada pelas propostas de cunho neoliberal na década de 1990.

Na Europa, a presença da Educação Física na escola foi ancorada historicamente pelas políticas higienistas que se fundamentavam em concepções médicas vinculadas aos estudos da Anatomia e Fisiologia que tinham como característica marcante a utilização da ginástica como forma de aprimoramento da aptidão física e formação do caráter, garantindo uma verdadeira assepsia dos/as alunos/as. O propósito central da perspectiva higienista era englobar hábitos de saúde e higiene, enfatizando o desenvolvimento físico e moral, ressaltando a disciplina e a prática de exercícios físicos para a conquista de tais “virtudes”.

Para Soares (2012), a medicina desenvolveu concepções, valores e hábitos que tiveram um papel fundamental na construção de uma racionalidade apoiada na exigência da “saúde do ‘corpo biológico’ para a manutenção da saúde do ‘corpo social’, ou seja, para a produção e reprodução do capital” (p. 17).

Percebemos, assim, um investimento no cuidado e conservação de um corpo saudável e adequado para atender às demandas políticas, sociais e econômicas da época. Vale ressaltar que estamos falando de um momento de crescimento dos processos de industrialização e urbanização impulsionados pelo advento do capitalismo que necessitava, portanto, de uma nação capaz de gerar força de trabalho e se adaptar à lógica da ordem vigente.

Dentro deste contexto, juntamente com a educação moral e intelectual, a Educação Física servia de base para a educação integral do homem moderno pautada nos ideais de racionalidade, igualdade e nacionalismo. Neste caso, com a intenção de sistematizar práticas que se orientassem para a educação dos corpos, surgiram os métodos ginásticos¹¹ que procuravam valorizar a ginástica no contexto da sociedade moderna (NEIRA; NUNES, 2009).

¹¹ Os métodos ginásticos surgem no século XIX, pautados em uma visão higienista, com a função de sistematizar as práticas corporais. A preocupação central englobava hábitos de saúde e higiene, valorizando os exercícios físicos como forma de desenvolver o corpo físico e moral. Seus principais representantes foram o sueco P.H. Ling, o francês Amoros e o alemão Spies (NEIRA; NUNES, 2006).

A ginástica desempenhava um papel importante como prática necessária à melhoria da saúde, capaz de tornar os corpos saudáveis, fortes, robustos e capazes de suportar os esforços exigidos para a construção da nação (VAGO, 2011).

Nas palavras de Soares (2006, p. 118):

É possível afirmar que ao longo do século XIX a ginástica, posteriormente chamada de Educação Física quando ensinada na instituição escolar, foi insistentemente solicitada a responder questões ligadas à ordem, à disciplina, à higiene. Esta demanda imprimiu-lhe uma face higiênica, moral, virtuosa.

Segundo a autora citada, no Brasil, a Educação Física apareceu associada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça. Tal concepção foi sendo difundida em congressos médicos, propostas pedagógicas e em discursos políticos, tornando-se, assim, um poderoso instrumento nas mãos da burguesia para justificar seu domínio de classe em busca do progresso. A explicação biológica aprisionava o indivíduo em determinados espaços de classe e papéis sociais, garantindo-se, deste modo, a ordem social vigente. Os discursos presentes nestes currículos enfatizavam padrões de feminilidade, masculinidade, classe social e etnia, desprezando qualquer outra possibilidade (NEIRA, 2011b).

Desta forma, a Educação Física encontra seu espaço, ainda que de forma embrionária, no século XIX com a finalidade de corrigir as deformações presentes nas classes privilegiadas da sociedade e, também, com a responsabilidade de evitar a proliferação de doenças e a multiplicação de vícios decorrentes do crescimento da urbanização das cidades, atribuindo-se, portanto, funções corretivas e preventivas.

Na passagem do século XIX para o século XX, novas estruturas sociais vão se construindo na sociedade brasileira em virtude do fim do regime escravocrata e da necessidade de se incorporar os negros e o crescente número de imigrantes como consequência do aumento dos processos de industrialização. Neste cenário, a Educação Física, como disciplina escolar, assume o compromisso de eugeniização da população brasileira, ou seja, tem como objetivo selecionar os indivíduos fisicamente ativos e perfeitos e excluir os indivíduos incapazes e inábeis (NEIRA; NUNES, 2009).

Nessa perspectiva,

O objetivo primordial do componente era formar cidadãos conscientes dos seus deveres e obrigações para com a sociedade e o Estado legitimamente construído. Afim de que respeitassem as autoridades de forma disciplinada e obediente, policiando-se contra o desleixo, a descompostura e a desordem (NEIRA; NUNES, 2009, p. 66).

A escola neste momento tem a função de preparar a população para enfrentar os desafios impostos pelo capitalismo crescente e contribuir para a formação de sujeitos adaptados e dispostos para servir a nação em crescimento, e nesta conjuntura, a Educação Física, enquanto componente escolar encarrega-se de disciplinar e moldar os corpos, destacando os vigorosos e saudáveis e eliminando os débeis e doentes.

Com o movimento da Escola Nova¹² e seus ideais humanistas e democráticos, a Psicologia encontra espaço e vem acentuar a ideia da natureza humana individual que se sobrepõe a todas as questões sociais que a envolvem. Segundo Libâneo (2012), a ideia da existência de uma essência humana pré-social que acompanha a personalidade humana individual, traz a concepção que cada indivíduo possui características que são universais e independem de qualquer influência do meio social, cabendo à Psicologia identificar esses traços universais. Para o autor:

É evidente que tal ideia assume a sociedade de classes como o modelo social ideal na qual a realização individual resulta de uma perfeita harmonia entre indivíduo e sociedade. Daí a ideia corrente de ajustamento social aplicada à Psicologia e à Educação. Os padrões de comportamentos a serem ensinados ou modificados, correspondem à perspectiva da classe dominante, que os torna universais e, portanto, compulsórios (LIBÂNEO, 2012, p. 94).

Nesse novo contexto de ascensão das teorias psicológicas, a Educação Física passou a ser entendida como um meio de educação integral que conseguisse

¹² O escolanovismo caracterizou-se por um movimento no campo educacional que teve em 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, a difusão de ideais como escola para todos mantida pelo Estado, obrigatoriedade, gratuidade, laicidade e coeducação. A pretensão era difundir a ideia de escola democrática fundamentada nos princípios progressistas de John Dewey, visando regular a educação ao modelo urbano-industrial capitalista que se instaurava no país (LIBÂNEO, 2012).

unir corpo e mente. De acordo com Neira e Nunes (2009), o currículo da Educação Física incorporou uma nova prática inspirada na pedagogia ativa: o jogo.

Esta perspectiva buscou reconstruir objetivos e princípios, superar os limites impostos pelo biologicismo e valorizar a Psicologia a partir da sua contribuição para a vida moderna e para a construção de um novo indivíduo adequado à lógica industrial e tecnológica. Nessa linha de pensamento, os referidos autores afirmam que “ao professor cabia ‘guiar a liberdade’ dos estudantes de modo a garantir que o ‘máximo de frutos’ fosse obtido com um mínimo de esforço e tempo, o que resulta em eficiência. Desse modo, disciplinar não era mais prevenir, e, sim, moldar” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 69).

Assim, percebemos que o viés depurativo e preventivo da Educação Física, embora não seja abandonado é, neste momento, deslocado para o viés da eficiência. Para Bracht (1999, p. 74), “paulatinamente no século XX saímos de um controle do corpo via racionalização, repressão, com enfoque biológico, para um controle via estimulação, enaltecimento do prazer corporal, com enfoque psicológico”.

Nessa perspectiva, os conteúdos e métodos utilizados eram pautados nas fases do desenvolvimento e crescimento humano, objetivando, além de condições plenas de saúde e higiene, garantir a aquisição de habilidades motoras com eficiência e perfeição.

Em seguida, no contexto do término da Segunda Guerra Mundial, tivemos uma sociedade impactada pela necessidade de uma população eficiente, competitiva e perseverante e, para tanto, a escola deveria aliar seus propósitos educacionais aos ideais desenvolvimentistas o que implicava em uma organização onde os objetivos, métodos e instrumentos de avaliação deveriam estar em coerência com o mundo do trabalho. Tal movimento denominado tecnicismo, tinha a intenção de formar sujeitos com disposição e criatividade para a construção de uma nova nação e, além disso, competentes para o mercado capitalista (LIBÂNEO, 2012).

Dessa forma, a Educação Física vai encontrar um poderoso instrumento de educação dos corpos em consonância com as perspectivas apontadas: o esporte.

Do ponto de vista de Neira e Nunes (2009), “a objetividade contida nos esportes mostrava-se coerente com as necessidades de formação para a sociedade em franco desenvolvimento” (p. 74). As características do esporte ligadas ao rendimento, competitividade, superação, força, coragem, respeito às regras, entre outras, estavam diretamente ligadas aos ideais da elite dominante, encontrando na escola um campo legítimo de permanência. Estes autores consideram que, o advento da ditadura militar, contribuiu para a presença do esporte no currículo escolar por conta da preocupação com a ocupação produtiva do tempo livre, com a educação integral dos/as alunos/as e com os valores morais preconizados na época. A técnica e a eficiência esportiva desenvolvida a partir da repetição de movimentos corporais precisos caracterizava o ensino da Educação Física escolar sendo legitimada pela finalidade em educar corpos habilidosos, aptos e competitivos, preparados para atuar na nova sociedade capitalista.

A partir dos anos 80, com o movimento de abertura política no Brasil, a Educação Física, bem como a escola de uma forma geral, começa a colocar em xeque os pressupostos do ensino tradicional e questionar de maneira intensa os arranjos sociais e educacionais (SILVA, 2010). A crítica à escola tradicional se sustenta na ideia de contestar os objetivos, os métodos, a avaliação, o conhecimento e os conteúdos considerados válidos a partir dos interesses das classes dominantes.

Bracht (1999) afirma que a Educação Física absorveu todas as discussões propostas pela Pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as formas de sua contribuição para uma transformação completa da sociedade capitalista.

Nesse sentido, alguns autores da Educação Física começam a criticar os paradigmas da saúde, aptidão física e do esporte vinculados estritamente a uma visão biológica do corpo, com a entrada das ciências sociais e humanas na área, o que representou o surgimento de várias abordagens. Neste estudo, será utilizada a expressão “currículos da Educação Física”, como as abordagens que se construíram como uma alternativa para repensar o ensino deste componente na escola, não que tenham subtraído por completo as ideias higienistas e voltadas para a aptidão física e o esporte, mas objetivaram de alguma forma rever estratégias e objetivos de ensino voltados para novas experiências no campo da Educação Física escolar.

Cabe considerar que, nesta pesquisa, julgamos válido destacar os diferentes currículos da Educação Física construídos a partir da década de 80 em paralelo com as teorias curriculares propostas por Silva (2010). Tal relação, também defendida por Neira e Nunes (2009), se justifica por entendermos que “todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo” (SILVA, 2010, p. 21).

Assim, quais as continuidades, rupturas e mudanças no ensino da Educação Física escolar em relação aos paradigmas anteriormente descritos que configuram os diferentes currículos construídos a partir da década de 80? Seguindo essa linha de pensamento, buscamos na seção seguinte trazer os diferentes currículos da Educação Física, suas perspectivas e fundamentos pedagógicos. Para tanto, é importante compreender o que estamos considerando como currículo escolar, tendo como base diferentes autores do campo.

2.2 O currículo escolar e a Educação Física

Reconhecendo o currículo como um instrumento fundamental para a construção de identidades e diferenças culturais (MOREIRA; CANDAU, 2008) e, ainda, o local onde não apenas se reproduz a lógica dominante, mas também se potencializa caminhos para a transformação, enfatizamos a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca de questões históricas, sociais e culturais que envolvem não só o currículo escolar, mas, especificadamente, o currículo da Educação Física.

Goodson (2008) defende a ideia de que os estudos históricos desempenham papel importante no desafio e informação da teoria, permitindo entrar numa parte fundamental da escolarização referente aos processos internos a ela inerentes, ou seja, a “caixa preta” da escola.

Segundo ele, a história do currículo procura explicar como as matérias escolares e métodos constituíram um mecanismo para diferenciar estudantes, oferece pistas para analisar as relações entre escola e sociedade e a sua influência sobre o conhecimento culturalmente válido e, também, contribui para a compreensão sobre a construção de identidades e subjetividades.

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças

individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Desta forma, uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos de classe, raça, gênero (GOODSON, 2008, p. 10).

Em suma, o autor defende que uma história do currículo não deveria apenas se preocupar com uma análise epistemológica da verdade ou validade do conhecimento, mas se basear em uma história social do currículo, em uma epistemologia social do conhecimento escolar, ou seja, se preocupar com os determinantes sociais e políticos do conhecimento historicamente organizado.

Lopes e Macedo (2011) acreditam que currículo é uma produção cultural por se constituir a partir da luta travada pelos diferentes significados que atribuímos ao mundo.

Nessa perspectiva, essas autoras afirmam que:

[...] o currículo também não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção de significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, é uma produção de cultura (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92).

Para as referidas autoras, currículo representa um espaço de luta onde os diferentes grupos disputam saberes e suas posições sociais. Assim, as autoras citadas não acreditam em posições fixas na luta política, como por exemplo: quem tem saberes legitimados e quem não tem, quem tem saberes populares e quem não tem, do mesmo modo, quem tem os saberes científicos e quem não tem. Para elas, os diferentes sujeitos vão construindo sentidos e significados a partir das lutas vividas em seus contextos sociais.

Ao propor uma perspectiva que concebe as teorias de currículo a partir da noção de discurso, Silva (2010) coloca que a representação de currículo depende, especificamente, da forma como ele é definido pelos diversos autores e teorias. Segundo o autor, “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2010, p. 14), ou seja, mais importante do que uma definição

pura e técnica do que seja currículo é refletir sobre quais as questões que as teorias curriculares buscam responder.

Desse modo, o currículo se constrói através de uma seleção determinada por critérios que justifiquem a presença ou ausência de determinados conhecimentos e saberes que vão estar diretamente relacionados com os processos históricos, econômicos e sociais a serem reconhecidos em diferentes contextos e épocas.

Para Silva (2010), um currículo busca transformar as pessoas inseridas em determinado contexto a partir das características que julga ideais. Para cada “tipo” de pessoa haverá um tipo de conhecimento e, com isso, um modelo de currículo.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p. 150).

Assim, para o autor citado, as teorias de currículo estão relacionadas com a construção de identidades e subjetividade daqueles/as que se deseja formar, ou seja, ao longo da trajetória do currículo escolar, acabamos por nos tornar quem somos. Nas palavras do autor: “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2010, p. 15).

Isto posto, ao mesmo tempo em que o currículo ensina determinados códigos, a seleção de seus conteúdos faz com que a escola assuma uma função socializadora na educação. Desse modo, quais valores, conhecimentos e atitudes estão comprometidos com essas escolhas? Quais os interesses existentes nas escolhas dos conteúdos curriculares? Quais os conhecimentos considerados válidos para a construção das identidades sociais? Que identidades são privilegiadas e silenciadas no currículo? (SILVA, 2010).

Para responder a essas indagações, Silva (2010) propõe uma classificação utilizada para diferenciar as diversas teorias curriculares que vai ser sustentada

pela forma como essas mesmas teorias lidam com a natureza humana, com o processo ensino-aprendizagem, com o conhecimento, com a cultura e, por fim, com a sociedade.

As teorias tradicionais, críticas e pós-críticas da educação, na visão de Silva (2010), vão enfatizar diferentemente cada um desses elementos e mostrar que a definição de currículo vai ser determinada pelo ponto de vista dos diferentes autores do campo.

É neste contexto que as teorias tradicionais se diferenciam das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Enquanto as teorias tradicionais intencionam ser neutras, científicas, objetivas e desinteressadas, as teorias críticas e pós-críticas, sob outra perspectiva, argumentam que há relações de poder que determinam conhecimentos e saberes importantes para a manutenção do *status quo*.

As teorias tradicionais, por considerarem os saberes e conhecimentos dominantes sem questionamento, se empenham nas questões técnicas: a organização de objetivos, métodos e avaliação. Por sua vez, as teorias críticas e pós-críticas se limitam a questionar quais conhecimentos são considerados válidos e quais os interesses existentes por trás destas escolhas. Desta forma não se preocupam com as questões técnicas ligadas à organização do currículo, mas o que este mesmo currículo faz com as pessoas (SILVA, 2010).

Consideramos de suma importância para a prática pedagógica a reflexão sobre tais perspectivas em articulação com os diferentes currículos de Educação Física, ressaltando a compreensão sobre o corpo, as dimensões do processo ensino-aprendizagem e a seleção dos conteúdos privilegiados por cada uma.

2.3 Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas: influências sobre o currículo da Educação Física

O currículo da Educação Física, dentro de suas abordagens e práticas, vem contribuindo ao longo de sua trajetória para a construção e valorização de conhecimentos e saberes que vão atender determinadas demandas impostas pela sociedade em seus diferentes períodos históricos e, além disso, colaborando para formar certas identidades e subjetividades.

Nesta parte do estudo, serão considerados os principais currículos da Educação Física segundo os trabalhos de Bracht (1999), Daolio (2004) e Neira e Nunes (2006).

2.3.1 Os currículos tradicionais da Educação Física

Em se tratando de propostas de Educação Física centradas nas teorias tradicionais¹³, destacamos neste estudo, entre outros currículos, o *desenvolvimentista*, o *construtivista- interacionista* e da *saúde renovada*. Esses currículos, de forma habitual, abordam as práticas corporais de forma descontextualizada e fragmentada, onde há a prevalência nos princípios biológicos na reflexão sobre o corpo, nos objetivos, nas técnicas específicas e no alcance de padrões de comportamento e desenvolvimento e na adoção de um estilo de vida fisicamente ativo (NEIRA; NUNES, 2006, 2009; NEIRA, 2014, 2016).

Para Daolio (2004), estas abordagens enfatizam como tarefa da Educação Física o desenvolvimento das habilidades motoras a partir da compreensão de aspectos relativos ao crescimento, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Portanto, a definição dos conteúdos a serem desenvolvidos e das estratégias de ensino a serem utilizadas vai depender dos processos biológicos de crescimento e desenvolvimento motor. A avaliação, nesta perspectiva, é pautada na mensuração de comportamentos baseados no ensino de habilidades motoras necessárias ao bom desenvolvimento e a eficácia do movimento.

Segundo Neira (2011b), estes currículos, enfatizam a lógica do mercado, o desenvolvimento de habilidades perceptivas e motoras, a formação de indivíduos para a autonomia, a construção de um cidadão saudável e apto a enfrentar os riscos do sedentarismo e as armadilhas do mundo capitalista.

Além do exposto, os discursos presentes nestas propostas, constroem e reconstroem a feminilidade, a masculinidade, a classe social e a raça adequadas, desconsiderando qualquer outra possibilidade.

O currículo desenvolvimentista tem como seu principal representante o trabalho de Tani et al.(1988): *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. Nessa perspectiva, o principal objetivo das aulas

¹³ Silva (2010).

de Educação Física é possibilitar experiências motoras que estejam relacionadas com os processos de crescimento e desenvolvimento dos/as alunos/as, afim de que sejam alcançadas as habilidades motoras desejadas. Este currículo defende que o movimento é o principal meio e fim das aulas de Educação Física.

Sobre a abordagem desenvolvimentista, seus principais autores esclarecem:

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas. A não observância destas características conduz, frequentemente, ao estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino inapropriados. Em consequência, queda de motivação e perda de interesse pela Educação Física (TANI et al., 1988, p. 2).

Percebemos que os objetivos, métodos e a avaliação presentes nas aulas devem estar coerentes com os processos de desenvolvimento e crescimento dos/as alunos/as o que nos faz inferir que tal abordagem coloca em evidência os processos biológicos e a aprendizagem de habilidades motoras como pontos fundamentais de todo o processo ensino-aprendizagem.

Darido (2008), ao criticar o currículo desenvolvimentista, coloca que uma das limitações dessa abordagem é a pouca importância dada à influência do contexto sociocultural na aquisição de habilidades motoras. Para a autora citada, os diferentes contextos culturais podem impactar a maneira como as habilidades motoras são aprendidas pelas crianças. Como exemplo utiliza o fato de que, pode ser muito mais simples para um menino aprender a chutar uma bola do que rebatê-la com as mãos, por conta da influência histórica do futebol no nosso país.

Daolio (2004) destaca que ao aceitar que a Educação Física trata do movimento e da aprendizagem de habilidades motoras, afirmando a base biológica como primordial no campo, secundariza a questão da cultura nesse mesmo processo. Para este autor, a cultura é o principal conceito para a Educação Física, porque todas as manifestações corporais do ser humano são construídas na dinâmica da cultura.

De fato, a abordagem desenvolvimentista a nosso ver, coloca a dimensão biológica do corpo como a base de todo o trabalho ao delimitar como objeto de ensino o movimento pautado na aprendizagem de habilidades motoras segundo padrões pré-determinados. Nesse sentido, propomos a superação deste viés no sentido que considerar que o movimento humano é construído a partir das relações sociais, segundo as experiências corporais vividas em diferentes contextos (DAOLIO, 2004, 2010) e, além disso, defendemos que a cultura é constitutiva dos sujeitos e diretamente vinculada com os processos educacionais, não sendo possível pensar, portanto, em qualquer proposta educacional “desculturizada” (CANDAU, 2011a, p. 13).

Outra abordagem, dentro das teorias tradicionais (NEIRA; NUNES, 2006) que julgamos importante para destacar neste estudo é o currículo construtivista-interacionista. Este currículo tem como seu principal representante o trabalho de Freire (1989) intitulado *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. Nessa perspectiva, o principal objetivo é considerar o movimento humano como um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos que estão diretamente ligados ao domínio cognitivo, ou seja, a aprendizagem da leitura, escrita e das operações lógico-matemáticas. Em relação ao papel pedagógico da Educação Física, Freire (1989) afirma que:

[...] a Educação Física deve atuar como qualquer outra disciplina na escola, e não desintegrada dela. As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente (FREIRE, 1989, p. 24).

Com uma forte inspiração na teoria de Jean Piaget, este currículo valoriza as experiências e a cultura dos/as alunos/as, possibilitando a construção do conhecimento a partir da troca entre sujeitos e o meio ambiente. A tarefa da Educação Física na escola continua sendo o desenvolvimento de habilidades motoras, embora neste momento, a partir do contexto do jogo e brinquedo.

Darido (2008) destaca uma preocupação com essa abordagem quanto à questão do conhecimento. De acordo com a autora, não fica bem entendido na

proposta do autor qual conhecimento que se deseja construir através da prática da Educação Física escolar, e acrescenta: “se for o mesmo buscado pelas outras disciplinas, tornaria a área um instrumento de auxílio ou de apoio para a aprendizagem de outros conteúdos”.

Daolio (2004) argumenta que o autor, apesar de ter a preocupação em considerar como conteúdo da Educação Física o jogo e a brincadeira, utiliza o conceito de cultura apenas quando se refere a “cultura infantil”, ou seja, não reconhece em seu trabalho a cultura como algo produzido constantemente nos diferentes contextos onde os sujeitos estão inseridos.

Bracht (1999) salienta que esta perspectiva, considera o movimento como mero instrumento de aprendizagem da leitura e escrita, não conferindo especificidade à Educação Física. O movimento não é visto como produto de uma cultura mais ampla e, portanto, um saber a ser transmitido pela escola.

Entretanto, entendemos que o currículo construtivista-interacionista avança em relação ao currículo desenvolvimentista no sentido de levar em consideração as experiências dos/as alunos/as e a sua cultura (mesmo que se referindo à cultura infantil) e, também, de levantar a questão da importância da Educação Física na escola como proposta pedagógica. Outra questão evidenciada por esta perspectiva é uma superação do modelo diretivo de ensino, baseado em padrões de movimento para uma perspectiva em que o/a aluno/a vivencia o jogo e a brincadeira (a criança é considerada pelo autor como uma “especialista em brinquedo”) interagindo com o meio, a partir da resolução de problemas.

A última abordagem dentro da linha das teorias tradicionais destacada no presente estudo, denominada saúde renovada, tem como um dos principais autores Guedes e Guedes (1996) citando uma das suas obras: *Controle do peso corporal, composição corporal, atividade física e nutrição* e ainda, os estudos de Mattos e Neira (2000) com a obra *Educação Física na adolescência: construindo o movimento na escola*.

Esta perspectiva, segundo Neira e Nunes (2006) leva em consideração o paradigma de “cuidado individual com a saúde” disseminado na década de 1990 em consonância com os ideais neoliberais. Segundo esses autores, o “currículo saudável” elencou como objetivos “informar, mudar atitudes e promover a prática

sistemática de exercícios com a finalidade de favorecer um estilo de vida ativo [...]” (p. 113).

Bracht (1999) considera este enfoque um movimento de renovação do paradigma da aptidão física, tendo como pano de fundo a promoção da saúde. Assim, os avanços ligados ao tema da importância da atividade física para a saúde que tiveram um crescimento na década de 1990, revitalizaram a ideia de que o principal objetivo da Educação Física na escola é a educação para a saúde.

Em nossa ótica, o discurso neoliberal que entende o individualismo e a busca de um estilo de vida ativo para enfrentar os males do sedentarismo retoma os princípios ligados ao aprimoramento da aptidão física valorizado no início do século XX, porém com novos contornos e manifestações influenciados, principalmente, pela cultura midiática. A busca do corpo perfeito passou a ser o ideal preconizado pela sociedade capitalista o que influenciou a prática de atividade física e a utilização de outros métodos alternativos como o uso de esteroides anabolizantes, suplementação alimentar indiscriminada, cirurgias plásticas, entre outros.

Os currículos abordados até aqui têm em comum o fato de não se articularem com as propostas críticas e pós-críticas da educação, desconsiderando as questões de classe, raça, gênero, orientação sexual, religião que vem impactando cada vez mais a nossa sociedade.

Neste caso, passaremos a tratar na próxima seção os currículos da Educação Física inspirados nas teorizações críticas e pós-críticas da educação.

2.3.2 Influência da teoria crítica no campo da Educação Física

As teorias críticas e pós-críticas se posicionam no sentido de contestar os pressupostos das teorias tradicionais e, assim, questionar o conhecimento validado por estas perspectivas. Neste ponto de vista, se torna necessário compreender o currículo como um campo de poder onde alguns conhecimentos têm maior prioridade em fazer parte do currículo do que outros, pois são definidos por determinados grupos considerados dominantes.

Tendo as teorias críticas da educação como inspiração, alguns autores do campo da Educação Física construíram propostas que procuravam denunciar e reverter a desigualdade social e, principalmente, repensar a sua função social e

seus métodos de ensino. Como principais representantes dessa linha de pensamento temos as abordagens crítico-superadora (SOARES et al., 1992) e crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

A abordagem crítico-superadora proposta por Soares et al. (1992)¹⁴ intitulada *Metodologia do ensino da Educação Física*, fortemente influenciada pela teoria marxista¹⁵ e pelos estudos dos educadores brasileiros Dermeval Saviani e José Libâneo, teve uma grande repercussão na área na década de 1990.

Nessa perspectiva, as questões de poder e interesse ocupam um espaço de destaque nestas teorizações, onde a pedagogia deve sinalizar não apenas o modo de ensinar, mas também como se constroem os conhecimentos, a partir da contextualização e do resgate histórico.

Nesse sentido, a Educação Física trata de um conhecimento denominado cultura corporal, em que os temas são o jogo, a dança, o esporte, a ginástica e as lutas. Em relação à escolha dos conteúdos, considera a relevância social, a contemporaneidade e a adequação às características cognitivas e sociais dos alunos. Na organização do currículo, enfatiza o confronto entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico no intuito de ampliar o acervo cultural dos alunos.

Segundo Soares et al. (1992), a abordagem crítico-superadora é uma pedagogia emergente, que busca dar resposta a uma sociedade marcada pela desigualdade de classes.

Concebendo a Educação Física como parte do projeto político pedagógico da escola, os autores afirmam a necessidade da reflexão pedagógica com algumas características particulares: deve ser *diagnóstica*, provocando a leitura da realidade; *judicativa*, pois julga a partir de uma determinada ética que traduz os interesses de uma determinada classe social; *teleológica*, porque busca uma direção para a transformação da realidade (SOARES et al., 1992).

¹⁴ Também conhecido como Coletivo de autores (1992). A mais nova versão desta obra, revisada em 2014 traz em seu conteúdo entrevistas realizadas com os autores do livro destacando em que medida esses autores identificam limites e possibilidades da obra, passados mais de 20 anos de sua publicação.

¹⁵ Teoria inspirada no pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX, que tinha como objeto a sociedade capitalista e a luta de classes impulsionada pela divisão do trabalho (RODRIGUES, 2011).

Consideramos a abordagem crítico-superadora como uma das primeiras propostas curriculares do campo da Educação Física que superou a perspectiva tradicional e seu enfoque na aptidão física e desempenho motor. O deslocamento da ênfase dada ao corpo biológico para um corpo que também é histórico e social, tendo como pano de fundo a questão das desigualdades de classe, coloca esta perspectiva na busca de práticas corporais que desafiem a lógica dominante e possibilitem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo a abordagem:

A expectativa da Educação Física escolar, que têm como objeto de reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (SOARES et al., 1992, p. 40).

Para Daolio (2004) o grande mérito desta abordagem foi a inserção da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. Desse modo, as várias manifestações corporais, ao invés de serem vistas na ótica do desempenho motor, das habilidades psicomotoras e da saúde, como nas abordagens anteriores, devem ser vistas como construções históricas e patrimônio da humanidade. Assim, os vários elementos da cultura corporal (dança, jogo, ginástica, esporte, luta, entre outros) ao serem tratados pedagogicamente são considerados produtos da cultura, fundamentais para a inserção dos/as alunos/as na realidade social na qual estão inseridos (DAOLIO, 2004).

O esporte nesta perspectiva, por exemplo, deve ser tratado pedagogicamente na escola, evidenciando-se e questionando-se os significados dos valores e normas que transmite dentro de um determinado contexto histórico. A abordagem crítico-superadora, segundo seus autores, não desconsidera a necessidade da aprendizagem das habilidades técnicas e táticas, mas não os coloca como elementos fundamentais em uma aula de Educação Física (SOARES et al., 1992).

Concordamos com as críticas feitas por Daolio (2004) quando destaca a deficiência da abordagem crítico-superadora em relação à dimensão simbólica do ser humano. Para o autor, embora tragam muitas conquistas para o campo da Educação Física, Soares et al. (1992) se referem à cultura corporal como patrimônio da humanidade, enfatizando o acúmulo de conhecimento e produção humana, silenciando o fato que os conhecimentos produzidos pelo ser humano ao longo da sua existência vão sendo renovados e retificados na dinâmica cultural.

No que tange a dimensão dada a luta pela transformação da sociedade, consideramos esta proposta limitante e insuficiente para pensar a sociedade multicultural na qual estamos inseridos, na medida em que apenas focaliza as questões de classe social em sua concepção. É importante ressaltar que na época em que a proposta foi idealizada juntamente com os referenciais teóricos que adotou, os seus autores não apresentaram a preocupação com questões mais amplas da sociedade, tais como raça, gênero, orientação sexual, religião, entre outras.

Atualmente, consideramos que tais questões são cruciais nas reflexões pedagógicas no campo da Educação Física escolar, haja vista a presença destas diferenças culturais nas salas de aula, pátios e quadras. Nesse sentido, corroboramos Candau (2011a, p. 25) quando afirma que “[...] a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la”.

Em se tratando da abordagem crítico-emancipatória concebida por Kunz (1994) em sua obra *Transformação didático-pedagógica do esporte*, temos as considerações sobre as formas de ensinar esportes nas aulas de Educação Física a partir da sua transformação didático-pedagógica de modo a contribuir para a emancipação e conscientização crítica dos/as alunos/as. O autor se propõe “incluir uma crítica do ponto de vista humano e pedagógico sobre os principais problemas que envolvem o esporte de alta competição, ou de rendimento, atualmente” (KUNZ, 1994, p. 13).

Nesse ponto, percebemos nas ideias do autor, a intenção de questionar o ensino do esporte em uma dimensão técnica em função de uma dimensão crítica e humana contribuindo, desta forma, para uma formação emancipatória.

Kunz (1994) concebe o ensino do esporte na escola para além das práticas tradicionais quando afirma que: “um esporte que não necessariamente precisa ser tematizado na forma tradicional, com vistas ao rendimento, mas com vistas ao desenvolvimento do aluno em relação a determinadas competências imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados” (p. 29).

O confronto entre o/a aluno/a e a sua realidade expressa uma forma de questionamento e libertação de condições impostas pelo sistema social, através da contextualização de temas compreendidos pela cultura corporal. O referido autor defende o ensino crítico, pois desta forma os alunos passam a compreender a estrutura autoritária presente na sociedade.

Nessa perspectiva, a Educação Física na abordagem crítico-emancipatória caminha no sentido de romper com as estruturas de poder e buscar a emancipação através da linguagem, ou seja, através de ações dialógicas e reflexivas, conscientizando os/as alunos/as sobre os processos de dominação existentes na sociedade.

Para as duas abordagens destacadas nesta seção, a avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que aplicar testes, destacar medidas, selecionar e classificar alunos. Ela deve estar relacionada ao projeto político pedagógico, às práticas pedagógicas e ter uma relação dialética com a escola. Nesse sentido, a avaliação não se reduz à análise de condutas esportivo-motoras, a gestos técnicos ou a táticas, mas compreende a expressão corporal como linguagem e elemento fundamental no processo de socialização dos educandos na busca da atuação autônoma e crítica da realidade, através do conhecimento ampliado e aprofundado no âmbito da cultura corporal.

2.3.3 O currículo pós-crítico da Educação Física

A necessidade de estudos que tratem da questão da diversidade cultural, assim como os que se ocupem a investigar a relação da diferença, das políticas de igualdade, identidade, currículo e práticas pedagógicas se intensificam cada vez mais no cenário educacional. Desse modo, pensar a escola juntamente com as questões culturais e a temática da identidade e diferença, revela-se indispensável para a construção do currículo, assim como para a prática pedagógica.

No campo da Educação Física, estas questões começam a ocupar um espaço de destaque no início dos anos de 1990, tendo como representante Daolio (1995) em sua obra *Da cultura do corpo*. Neste trabalho, tendo como apoio os estudos da antropologia, o autor propõe um novo olhar para a prática da Educação Física. Um olhar que deve reconhecer o repertório corporal que cada aluno/a possui quando chega à escola, pois para o autor “toda técnica corporal é uma técnica cultural” (p. 89). Nesse sentido, não existe técnica melhor ou pior, pois todas as manifestações culturais são reconhecidas e consideradas como riqueza inerente ao movimento humano.

Em relação às diferenças, o autor destaca que:

Uma Educação Física escolar que considere o princípio da alteridade saberá reconhecer as diferenças, não só físicas, mas também culturais, expressas pelos alunos, garantindo assim o direito de todos à sua prática. A diferença deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causam constrangimentos e levam à subjugação dos alunos, para se tornar condição de sua igualdade, garantindo, assim, a afirmação do seu direito à diferença, condição do pleno exercício da cidadania. Porque os homens são iguais justamente pela expressão das suas diferenças (DAOLIO, 1995, p. 93).

Essas preocupações passam a fazer parte das produções teóricas do campo da Educação Física e abrem espaço para a construção de currículos plurais que tenham como pano de fundo as questões ligadas à diversidade cultural, o multiculturalismo, a relação entre igualdade e diferença, o que representa um grande avanço no que se refere ao reconhecimento do outro, principalmente aqueles que foram discriminados e excluídos historicamente da sociedade.

Outro trabalho que marca, a nosso ver, o campo da Educação Física já na perspectiva das correntes pós-críticas é referente à Neira e Nunes (2006) com a obra *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas*. Os autores destacam que o estudo nasceu do diálogo entre as perspectivas teóricas do campo das ciências humanas, especialmente oriundas dos estudos culturais¹⁶ e

¹⁶ Centro de estudos ligado ao Departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Para os Estudos Culturais a cultura é concebida como “campo de luta em torno da significação social” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 42).

multiculturalismo crítico¹⁷, e as descobertas sobre a prática pedagógica realizada no espaço escolar. Vemos, portanto, uma inter-relação entre a teoria e a prática aliada às teorias pós-críticas como uma das bases teóricas dos referidos autores, o que nos motivou a buscar maior aprofundamento, acreditando na forte convergência com a educação intercultural, na qual nos apoiamos no presente estudo.

Para Neira e Nunes (2006), um currículo pós-crítico da Educação Física procura subverter a reprodução da ideologia dominante presente, por exemplo, em propostas que deixam de questionar as relações de poder que atravessam a produção das manifestações corporais.

Na concepção dos autores, “a prática pedagógica na abordagem cultural, pautada nos pressupostos da pedagogia crítica e pós-crítica, visa proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer os sistemas de significados de cada cultura (diversidade) por meio das manifestações corporais” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 228). E acrescentam ainda:

Nesta abordagem da Educação Física escolar, não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco a manutenção da saúde, da alegria ou do prazer. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses, etc. (NEIRA; NUNES, 2006, p. 228).

Desta forma, os autores colocam que a prática pedagógica deve articular-se ao contexto social, apresentar condições para que as diversas experiências corporais sejam vivenciadas e interpretadas, ressignificar as práticas corporais de acordo com o grupo, aprofundar e ampliar os conhecimentos sobre a cultura corporal.

Neira e Nunes (2006) propõem o currículo cultural como alternativa para colaborar na promoção da justiça e da transformação social. Segundo os autores, este currículo pode atuar sobre o processo de regulação e dominação de grupos

¹⁷ Vertente do Multiculturalismo que compreende a diferença a partir do reconhecimento das relações de poder (NEIRA; NUNES, 2006).

silenciados historicamente e revelar de que forma essas relações de poder se estabelecem na sociedade.

Essa abordagem se propõe a atuar sobre o processo de formação de identidades e subjetividades envolvendo os setores desprivilegiados da sociedade como as identidades femininas, afrodescendentes, indígenas e das classes populares.

E, ainda, nessa perspectiva, as atividades realizadas em uma aula de Educação Física não podem ser fragmentadas no sentido de perder seu significado social e cultural, mas se estruturarem em função de uma intencionalidade como forma de expressão. Os autores também argumentam que ao integrar o estudo da etnia, da classe social e de gênero na produção de conhecimento da Educação Física, ocorre a valorização de identidades culturais plurais em detrimento de interesses particulares de determinado grupo.

Os autores citados acreditam que o entendimento da natureza específica da diferença representa um passo valioso para se combater preconceitos e abrir espaço para a diversidade. Salientam que professores que atuam dentro de uma perspectiva pós-crítica, devem expressar sua discordância com a visão da modernidade eurocêntrica¹⁸ de masculinidade e atuar no sentido de proporcionar aos alunos e alunas o potencial de romper paradigmas e estereótipos que possam tornar as relações desiguais e, sobretudo excludentes.

Apontam, como exemplo, que ao utilizar a temática futebol, podemos discutir as questões de gênero, raça e violência como forma de ampliar os conhecimentos para além do estudo de regras, táticas e técnicas somente. Ao abordar a capoeira como conteúdo, podemos compreender a questão da sua prática como forma de resistência às opressões sofridas pelos negros na época da escravidão e relacionar com as reivindicações que os movimentos sociais e as classes populares fazem, atualmente, como forma de resistir aos grupos hegemônicos.

¹⁸ O eurocentrismo coloca os interesses e a cultura europeia como sendo as mais importantes e avançadas do mundo. A modernidade eurocêntrica é explicada por Dussel (2005) quando afirma que a modernidade se constituiu por fenômenos que ao se desenvolver necessitava exclusivamente da Europa para explicar o processo. Desta forma, a Europa é colocada como centro e cultura hegemônica para o resto do mundo.

Recentemente, outros estudos vêm sendo orientados na linha de uma concepção pós-crítica da Educação Física (NEIRA, 2007, 2011a, 2011b, 2014, 2015, 2016a, 2016b; NEIRA; NUNES, 2009, 2016; OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, 2011) e, neste sentido, tentando conceber um currículo preocupado com as questões relativas à identidade e diferença e, especialmente, intencionado a tratar sobre as demandas de raça, gênero, sexualidade e classe social.

Estes estudos propõem subsídios para uma prática pedagógica pós-crítica da Educação Física, sugerindo que as temáticas do currículo (esportes, jogos, brincadeiras, dança, lutas e atividades expressivas) sejam confrontadas com as relações de poder que envolvem gênero, classe social, raça e etnia.

Desse modo, tão importante quanto a vivência corporal do tema em estudo, são a leitura e interpretação das relações sociais presentes nestas categorias. A valorização dos saberes dos diversos grupos culturais proporciona ao currículo escolar uma diversidade de tradições, particularidades históricas e práticas sociais e culturais até então subjugadas pela escola.

Um currículo da Educação Física na perspectiva cultural procura romper com a reprodução da ideologia dominante ocasionada pela falta de questionamento das fortes relações de poder que estão por trás das práticas corporais. As brincadeiras, jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas se não analisados em seus contextos políticos e culturais, podem transmitir visões pautadas em concepções hegemônicas com base na cultura branca, masculina, heterossexual, cristã e de classe média. Como pensar na construção de uma sociedade igualitária e menos excludente sem questionar as marcações de gênero presentes no esporte? E o racismo existente nas práticas corporais de matriz afro-brasileira como a capoeira e algumas danças? E as questões ligadas à classe social na determinação do que pode ser considerado uma brincadeira ou não? Trata-se na visão de Neira (2016a, p. 87) de “[...] colocar em xeque os significados que são atribuídos às práticas corporais e aos seus praticantes e que os esquadriham como representação”.

Neste currículo, as experiências vivenciadas em uma aula de Educação Física são pautadas no diálogo e na inter-relação entre diferentes culturas rompendo com a hierarquização de conhecimentos e saberes presentes nos currículos tradicionais da área (NEIRA, 2016a). A abordagem cultural supera a

visão da prática da Educação Física exclusivamente vinculada as manifestações da cultura hegemônica que focalizam as habilidades motoras, a aptidão física e a manutenção da saúde, em função de práticas que levem o/a aluno/a a compreender os significados presentes nestas manifestações, bem como, nas manifestações oriundas de grupos culturalmente subjugados na sociedade como as mulheres, os/as negros/as, os/as indígenas, entre outros grupos.

Não se trata de negar a influência dos esportes e das ginásticas como conteúdos historicamente presentes no currículo da Educação Física, mas colocar estas práticas sob suspeita em um mundo cada vez mais globalizado e polarizado pelas diferenças de raça, classe, gênero, orientação sexual, religião, deficiência, entre outras.

Em relação à questão do conhecimento da Educação Física no currículo cultural, Neira (2016a) ressalta:

A inclusão de outros conhecimentos no currículo torna perceptíveis os hibridismos e mestiçagens que caracterizam a cultura corporal, desencadeia novos olhares dos alunos sobre si próprios e sobre aqueles com os quais convivem, além de facilitar o fluxo entre o local e o global, entre a ‘comunidade de prática’ e a sociedade mais ampla. Inspirada nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico, a perspectiva cultural da Educação Física equipara, de certa forma, o conhecimento escolar e o conhecimento presente na comunidade. Tanto um quanto o outro são culturalmente construídos, estão enredados em complexas relações de poder e produzem certos tipos de subjetividade e identidade (NEIRA, 2016a, p. 84).

Diante do exposto, precisamos reconhecer que o currículo é um instrumento no qual se forjam identidades e diferenças culturais em diferentes momentos históricos, sociais, culturais e econômicos (MOREIRA; CÂMARA, 2011).

Nesse sentido, é fundamental levar em consideração que as diferenças culturais são constitutivas dos atores escolares e representa, atualmente, um dos grandes desafios para a prática pedagógica (CANDAU, 2014) não há dúvidas em considerarmos a importância de compreender como esta questão está presente nos currículos escolares.

2.3.4 Diferenças culturais e Educação Física: tecendo articulações

Reconhecendo a importância pedagógica e política do comprometimento em formar identidades culturais abertas e sensíveis à diferença (CANEN, 2008), defendemos que é fundamental construir currículos no campo da Educação Física que rompam com princípios tradicionais da área caracterizados por serem elitistas, excludentes, classificatórios e monoculturais. Desta forma, como salienta Neira (2011a), com aulas focadas nas habilidades motoras, na aprendizagem do gesto esportivo ou nas visões monoculturais de saúde e cuidados com o corpo, dificilmente se possibilitará a construção de subjetividades abertas à diversidade cultural.

Assim,

[...] esses currículos se configuram como campos impermeáveis ao diálogo com as diferenças. Ou seja, não estabelecem qualquer diálogo com os diferentes grupos sociais, pois apostam em uma humanidade comum a todos, nem tampouco percebem as marcações e divisões sociais em termos de classe, raça, etnia e gênero (NEIRA, 2016a, p. 69).

Como já discutido neste estudo, tais visões resultam de modelos pautados em uma hegemonia eurocêntrica propagados a partir do século XIX onde a burguesia, para manter sua primazia, necessitava investir na construção de um ser humano que pudesse suportar uma nova ordem política, econômica e social através do cuidado com os aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (SOARES, 2012).

Nesse sentido, a Educação Física se legitimava como a disciplina responsável por viabilizar em diversas instâncias (fábricas, família e escola) a construção de um homem novo dotado de gestos automatizados, disciplinados e possuidor de um corpo “saudável”. Dentro de uma perspectiva biológica e naturalizada, ela incorporava e veiculava a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina e da saúde como responsabilidade individual.

Romper com a lógica biológica e naturalizada se constitui como o grande desafio da Educação Física a partir da década de 80, época em que os primeiros sinais de resistência e subversão a esse modelo hegemônico começam a surgir, impulsionados principalmente pelos movimentos sociais e as teorias críticas.

Para Neira e Nunes (2006), a partir do olhar das teorias críticas e pós-críticas, os diversos currículos presentes no campo da Educação Física, como por

exemplo, o desenvolvimentista, o psicomotor, o esportivista e da educação para a saúde, se constituem a partir de conhecimentos que carregam marcas de relações sociais de poder contidas em grupos específicos ligados ao modelo eurocêntrico e norte-americano.

Superar estes modelos no campo da Educação Física implica na compreensão de que os diferentes grupos possuem um patrimônio cultural que precisa ser reconhecido, valorizado e ampliado de forma a possibilitar novas produções por todos e todas que compõem a escola (NEIRA; NUNES, 2009).

Nesse sentido, entendemos que práticas da Educação Física que caminhem para a construção do diálogo cultural e que concebam as diferenças culturais como constituintes de cada sujeito são elementos fundamentais na elaboração do currículo.

Estudos recentes indicam que a relação entre diferenças culturais e cotidiano escolar vêm se tornando como um dos principais debates no cenário educacional (ANDRADE; CÂMARA, 2015; CANDAU, 2012, 2014, 2016; CANDAU; LEITE, 2011; RUSSO; ARAÚJO, 2013; VALENTIM; KOFF; CANDAU 2010).

Nessa perspectiva, considero importante destacar sobre qual (is) diferença (s) o presente estudo se aproxima.

Silva (2000 apud CANDAU, 2012) propõe uma diferenciação entre diversidade e diferença que julgamos fundamental destacar:

Em geral, utiliza-se o termo “diversidade” para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelas quais – numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença” por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade (SILVA, 2000 apud CANDAU, 2012, p. 90).

Desse modo, as diferenças são concebidas num processo sócio-histórico de desconstrução e reconstrução contínuo e dinâmico, desenvolvido nas relações sociais permeadas por questões de poder.

Para Candau (2012, p. 90), as diferenças:

São constitutivas dos indivíduos e grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que tem de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a ela referidos objeto de preconceito e discriminação.

Como “diferenças culturais” tratadas no presente estudo, incluímos as diferenças de raça, classe social, orientação sexual, gênero, etnia, linguagem, religião e deficiência¹⁹.

Isto posto, advertimos que não basta apenas reconhecer as diferenças como parte das relações sociais, mas ir além desse reconhecimento. É válido ressaltar a importância de entender que essas relações são marcadas por tensões e conflitos em função de mecanismos de poder que, por esse motivo, provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização, preconceitos e discriminações em relação aos grupos sociais historicamente inferiorizados (CANDAU, 2014).

De acordo com Neira (2014), a afirmação das diferenças se expressa a partir de diversos marcadores religiosos, políticos, étnicos, estéticos, de gênero que se confrontam com projetos culturais homogeneizantes e monoculturais. Para o autor, o grande desafio do século XXI é o pleno exercício dos direitos humanos e a garantia da igualdade a partir do reconhecimento da diferença.

Para Ortiz (2007), não devemos pensar a diferença como uma essência, pois ela é sempre relacional e encontra-se historicamente situada em um determinado contexto. De acordo com o autor “toda diferença é produzida socialmente e é portadora de sentido histórico” (ORTIZ, 2007, p. 14) e, portanto, precisa ser entendida nos contextos nos quais se situa.

Andrade e Câmara (2015) destacam que vivemos um momento marcado pela ebulição das questões trazidas pela diferença. Desde as diferenças de classe social, passando pelas questões de raça, gênero e sexualidade e, ainda, as questões

¹⁹ Segundo Madruga (2013), a expressão pessoas com deficiência foi adotada oficialmente pela Assembleia Geral das Nações Unidas a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 13 de dezembro de 2006. Atualmente, o conceito científico de deficiência pode ser encontrado na própria convenção da ONU: “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (art. 1º, apud MADRUGA, 2013, p. 33).

religiosas, todas produtoras de identidades e culturas que vem emergindo nas últimas décadas no campo das ciências sociais e no âmbito educacional.

Estes autores defendem que as diferenças estão silenciadas no contexto escolar e, assim, afirmam:

Segundo nossas pesquisas, os chamados “diferentes” são aqueles e aquelas que mais barreiras encontram para se expressar e ter suas identidades reconhecidas e valorizadas no cotidiano da escola, não se trata da incapacidade de fala dos diferentes, mas de negação da fala. (ANDRADE; CÂMARA, 2015, p. 12).

Duschatzky e Skliar (2000) ao indagarem sobre “quem são os outros?” na tentativa de compreenderem o lócus da diferença, destacam três formas pelas quais a diversidade foi construída: o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de uma marca cultural e o outro como alguém a tolerar.

Na visão dos autores, o outro como fonte de todo mal representou o modo predominante de relação cultural, social e política do século XX. A modernidade produziu estratégias de regulação e controle da alteridade nas quais era enfatizada não só a eliminação física de certos sujeitos, mas um processo de demonização e transformação em sujeito ausente através, entre outras questões, da sua subordinação aos estereótipos e da sua fabricação e utilização, no intuito de preservar identidades fixas, centradas, homogêneas, etc.

Para os autores citados, “a modernidade estabeleceu uma lógica binária a partir da qual denominou e inventou de distintos modos o componente negativo: marginal, indigente, louco, deficiente, drogado, homossexual, estrangeiro, etc” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 166).

Em relação ao outro como sujeito pleno de uma marca cultural, as culturas são compreendidas dentro de uma homogeneidade de crenças e estilos de vida. Nesse sentido, os sujeitos constroem suas identidades a partir de processos únicos de identificação, independente das relações e hierarquias de poder. Esta forma de entender a diferença supõe que as identidades são construídas a partir de um mesmo referencial, quer seja de gênero, raça, classe social, etnia, religião, entre outros. Não se admite a construção de identidades plurais, pois “as diferenças são consideradas como entidades fechadas, essencialmente constituídas”

(DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 169), impossibilitando, na visão dos autores, o diálogo cultural.

Nessa perspectiva, temos o silenciamento dos conflitos e distinções que tornam visíveis as relações de poder entre os grupos.

É fundamental destacar que os autores atribuem essa forma de pensar a diferença ao discurso multiculturalista conservador, no qual, a partir de uma visão assimilacionista, os grupos subalternizados são reconhecidos, porém inseridos na lógica da cultura dominante.

E, finalmente, Duschatzky e Skliar (2000) ressaltam o outro como alguém a tolerar, colocando em xeque o tipo de tolerância que a humanidade construiu a partir do privilégio de um grupo em detrimento do simples reconhecimento do outro grupo sem que as questões relacionadas às desigualdades de poder sejam problematizadas.

Desta forma:

A tolerância consagra a ruptura de toda contaminação e revalida os guetos, ignorando os mecanismos através dos quais foram construídos historicamente. A tolerância não põe em questão um modelo social de exclusão, quando muito trata de ampliar as regras de urbanidade com a recomendação de tolerar o que aparece como molesto. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 175).

Segundo os autores citados, embora a tolerância leve ao reconhecimento da existência das diferenças pode contribuir para a naturalização de crenças e valores responsáveis por manter os mecanismos de dominação entre os grupos culturais.

Em um estudo realizado a partir de um grupo focal constituído por professores/as do ensino fundamental, Candau e Leite (2011) abordaram os dilemas vivenciados no cotidiano da escola no que se refere às questões relacionadas à diferença e desigualdade.

Um dos interesses das autoras foi desvendar as representações dos/as professores acerca das relações entre diferença e desigualdade. Em relação aos achados destacados temos o fato de, na visão dos/as professores/as, a diferença está relacionada com preconceito e discriminação que se desdobram em violência e baixa expectativa com relação aos alunos/as. Outra evidência foi a compreensão da diferença como sinônimo de desigualdade ressaltada pelos/as professores/as

que, na visão das autoras, se justifica pela tendência da escola em impor modos, valores e códigos monoculturais.

As autoras ressaltam a opção pela categoria do interculturalismo para tratar de forma aberta e interativa a diferença cultural no âmbito escolar.

Desta forma, Candau e Leite (2011) defendem o diálogo entre os diferentes grupos culturais, destacam as desigualdades que podem surgir dessas relações e a necessidade do seu enfrentamento sistemático.

Com base nas reflexões realizadas a partir do grupo focal, defendem a necessidade de se trabalhar com a questão da diferença na sua dimensão contingente, provisória e híbrida, tanto na formação de professores/as, como no cotidiano da escola.

Em outro estudo, fruto da análise da experiência do mesmo grupo focal destacado anteriormente, Russo e Araújo (2013) salientam como os/as professores/as do ensino fundamental identificam as diferenças presentes no espaço escolar e os dispositivos pedagógicos que mobilizam para lidar com tais diferenças.

Como descoberta relevante, as referidas autoras destacam o fato dos processos de identificação da diferença aparecerem relacionados a situações de desigualdade e preconceito, o que corrobora as proposições de Candau e Leite (2011). Os/as professores/as entrevistados identificam a escola como uma instituição monocultural que tende a padronizar suas práticas, e em suas falas são encontrados indícios do destaque da homogeneização como parte da função social da escola.

Ainda neste contexto, Russo e Araújo (2013) apontam a utilização de estratégias didáticas pelos/as professores/as para lidar com as diferenças. Uma delas, relatada pelos/as professores/as diz respeito às estratégias de igualdade, ou seja, a partir de uma concepção negativa da diferença, tem-se a preocupação em padronizar práticas para oferecer oportunidades a todos/as. Outra estratégia mencionada pelos/as professores/as, refere-se às estratégias de diferença, ou seja, a partir de uma visão positiva da diferença, tem-se a preocupação em reconhecê-las, visibilizá-las e valorizá-las. Tais estratégias, na maior parte das vezes, segundo as autoras, se expressam como iniciativas e interesses individuais dos/as professores/as.

As autoras citadas ressaltam ainda que, na experiência realizada com os/as professores/as, foi possível compreender que as diferenças não foram reconhecidas do ponto de vista pedagógico, nem na formação dos docentes e nem no espaço escolar.

Até o presente momento, procuramos compreender as diferenças culturais no contexto escolar mais amplo. E no âmbito na Educação Física? Como se coloca tal questão?

Para Oliveira e Daolio (2011), ao entrar em cena a discussão da cultura no campo da Educação Física, especialmente nos anos de 1990, não houve mais como negar a existência das diferenças.

Até então, para os autores citados, a Educação Física não considerava o contexto dos sujeitos e tinha como preocupação exclusiva a “educação do físico, pautada numa concepção natural de ser humano” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2011, p. 5). A ideia da diferença se relacionava muito mais às diferenças biológicas entre meninos e meninas, explicadas pela ação de hormônios, por exemplo. Era recorrente também a ideia de repetição de exercícios para aprimoramento das habilidades e gestos que tinham como modelo as técnicas corporais dos esportes de competição.

A ideia de padronização, eficiência e perfeição de movimentos começou a ser questionada no sentido de que os sujeitos não apresentavam apenas um corpo biológico, mas também social e cultural, o que redimensionou o olhar da Educação Física para a diversidade cultural. Nesse sentido, encontramos um deslocamento da ênfase no desenvolvimento motor para o conhecimento da cultura corporal o qual exige que as aulas sejam vivenciadas por todos e todas indistintamente, onde as diferenças culturais não sejam percebidas como norma para desconsiderar a participação dos alunos e alunas nas aulas.

De acordo com Oliveira e Daolio (2011), a cultura é o principal conceito para a Educação Física, pois todas as manifestações corporais humanas são construídas na dimensão da cultura. Desse modo, a Educação Física parte da cultura para se constituir como um campo de conhecimento que aborda as práticas corporais construídas ao longo da história – os jogos, as ginásticas, as lutas, os esportes e as danças – tal contexto, segundo o autor, deve levar em consideração o cenário sociocultural onde ele acontece e as diferenças presentes nos alunos e

alunas. Assim sendo, os autores ressaltam que “[...] uma prática escolar de Educação Física deve fazer da diferença entre os alunos condição de sua igualdade, em vez de ser critério para legitimar a subjugação de uns sobre os outros” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2011, p. 6).

Para Neira (2009) a cultura é um espaço de luta por validação de significados, onde os diferentes grupos disputam pelo direito de se fazer presentes nos diversos âmbitos sociais. Dentro desta luta, o diferente é determinado pela cultura dominante que elege para si os requisitos válidos e estabelece o que é negativo para o “Outro cultural” (NEIRA, 2009, p. 184).

Desse modo, o discurso da cultura dominante ao eleger padrões de corpo e movimento, também produziu a diferença:

Foram os grupos dominantes que, ao discursar sobre o melhor movimento, corpo e estilo de vida, conferiram aos motoramente inábeis, sedentários ou praticantes de outras atividades corporais, a pecha de diferentes. O discurso corporal dominante, ao conferir a identidade, marcou a diferença (NEIRA, 2009, p. 184).

Assim, quando a Educação Física por meio de seus princípios pretende formar uma identidade única e universal acaba por produzir e reproduzir visões limitadas, excludentes e classificatórias de práticas corporais que privilegiam grupos culturais dominantes em detrimento de grupos culturais historicamente discriminados marcados como os diferentes. Desta forma, manifestações como a capoeira, o maculelê, alguns estilos de dança como o samba e o funk, as brincadeiras populares como as cantigas de roda acabam assumindo uma posição de inferioridade ou até mesmo são omitidas do currículo em função de outras práticas hegemônicas, como por exemplo, o esporte oficialmente reconhecido.

3 Cultura juvenil, Educação Física e a escola de ensino médio

*Vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério [...]
Sempre quis falar, nunca tive chance
Tudo que eu queria estava fora do meu alcance
[...]*

Charlie Brown Jr.

A noção de juventude adotada na nossa sociedade é, muitas vezes, constituída por marcas que vão definir um certo tipo de jovem. Como destacado no trecho da música citada, algumas destas marcas se referem a um jovem descompromissado, irresponsável, negligente a tal ponto que não é levado a sério. Desse modo, a música denuncia a produção de discriminações e preconceitos sobre os/as jovens.

Para Dayrell e Carrano (2014), estas percepções sobre os jovens ficam cristalizadas no pensamento dos adultos e das instituições. Porém os autores reconhecem a existência de um paradoxo em nossa sociedade: embora algumas características ligadas à juventude como energia, estética corporal e busca do novo sejam perseguidas pelo mundo adulto da nossa sociedade “todos querem ser e parecer ser jovens” (p. 105), esses mesmos jovens, principalmente os vindos das camadas mais populares, não são respeitados nas suas identidades, não são beneficiados com políticas públicas que assegurem boas condições materiais e culturais e lugares que possam vivenciar plenamente a sua juventude.

Em relação à escola, os autores citados afirmam que “é uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora de tomar decisões importantes para a instituição” (p. 106). Neste ponto, não havendo participação e espaço para a juventude se manifestar, a questão do protagonismo e do envolvimento ativo nas práticas e vivências escolares fica comprometida.

Por outro lado, para construirmos uma noção plural de juventude, é preciso reconhecer como são construídas as identidades juvenis e compreender os processos envolvidos nesta construção.

O fato de tratarmos a Educação Física no contexto da escola pública de ensino médio nos traz a necessidade de compreendermos não só os/as docentes que atuam neste segmento, mas também de refletirmos sobre quem são os/as estudantes do ensino médio, suas características, as construções culturais subjacentes as suas identidades, em suma, compreender a/s cultura/s juvenil/s.

Segundo Martins e Carrano (2011), os jovens estão imersos nas mais diversas manifestações culturais presentes na sociedade, na sua maior parte invisibilizadas pela escola. A cultura é representada por espaços específicos de práticas, representações, símbolos e rituais, onde as identidades forjadas nestes espaços definem territórios de sociabilidade e práticas coletivas que acabam por dar sentido ao pertencimento do/da jovem ao grupo.

Desta forma, “nos territórios culturais juvenis delineiam-se espaços de autonomia conquistados pelos jovens e que permitem a eles e elas transformar esses mesmos ambientes ressignificando-os a partir de suas práticas específicas” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 45).

Por se constituírem como espaços juvenis, esses mesmos processos de socialização podem ser encontrados na escola de ensino médio.

Os autores citados destacam que um dos elementos dos processos produtores de identidades juvenis contemporâneas se refere ao fato dos sujeitos selecionarem as diferenças com os quais querem ter alguma relação socialmente, neste caso, portanto, a identidade representa muito mais uma construção do que uma imposição.

Neste contexto, a escola poderia contribuir para que os jovens pudessem fazer escolhas de forma consciente, constituindo seu próprio conjunto de valores e conhecimentos que já não mais são impostos pelas famílias e outras instituições.

É importante salientar que os jovens se deparam com uma sociedade cada vez mais marcada pelas questões relacionadas aos preconceitos e discriminações, onde apesar de iniciativas de processos de homogeneização cultural, sobressaem ações de grupos historicamente subalternizados exigindo garantia de direitos e reconhecimento cultural (CANDAU, 2014).

A padronização e homogeneização cultural evidenciada por Candau (2011a) em relação à escola enquanto instituição é destacada por Martins e Carrano (2011) em relação à escola do ensino médio. A escola age a partir de

dispositivos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas ligadas às culturas juvenis, pois não se encaixam nos moldes escolares institucionalizados. Consideram que “o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do ‘ser estudante’ que a instituição almeja” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 45).

Essa dificuldade de relação entre a escola e a juventude, também é tratada por Dayrell e Carrano (2014). Esses autores ao abordarem o cotidiano da escola, destacam que uma das principais conversas na sala dos/as professores/as do ensino médio são os problemas causados pelos jovens estudantes, onde a indisciplina ocupa um lugar de destaque. Nesse sentido, esses autores destacam que na visão dos/as professores/as a indisciplina se manifesta na crítica em relação à falta de respeito com os/as professores/as, as agressões percebidas entre os/as próprios/as estudantes, a pouca responsabilidade com os estudos, a distração por conta do uso de celulares. Parece, também, que para muitos/as alunos/as a escola e os/as professores/as se colocam distantes de seus interesses e necessidades. Nesse sentido, há um descompasso entre o fazer pedagógico dos/as professores/as e as preferências e expectativas dos/as jovens.

O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Nesse caso, a noção de “culpa” se inverte e o professor aparece como o culpado das mazelas que os jovens relatam enfrentar no cotidiano escolar. Tem se tornado comum também que governos e “especialistas” em educação enxerguem no professor a origem da crise de qualidade e “desempenho da escola”. Podemos ver aí uma política de responsabilização do professor que cai no velho enredo do que chamamos de “jogo de culpados. Enfim, parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores, alunos e gestores se culpando mutuamente, perguntando a que ela se propõe (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).

Em relação à essa problemática, os autores citados afirmam que é necessário superar a tendência de culpabilização em relação aos/as professores/as e, até mesmo aos/as aluno/as. A realidade do cotidiano escolar é complexa e dependente de diferentes fatores sociais, políticos e econômicos sendo representados por inúmeros desafios. Não são somente os/as professores/as e

alunos/as que fazem parte desta realidade complexa, mas também, gestores, responsáveis, funcionários, entre outros, que constituem a sociedade e, com isso, revelam, de alguma maneira, os problemas sociais mais amplos, como por exemplo, a violência, a miséria, o abandono, a fome, o desrespeito e tantas outras fragilidades percebidas no seio da sociedade.

Para ultrapassar a tendência da culpabilização, apontada anteriormente, Dayrell e Carrano (2014) indicam a importância de percebermos a centralidade dos jovens estudantes como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, todas as ações desenvolvidas no âmbito escolar deveriam levar em conta as reais necessidades e possibilidades dos/as estudantes buscando entendê-lo como sujeito de todo o processo educacional. Os mesmos autores acrescentam a necessidade de uma reinvenção da escola, a partir do aperfeiçoamento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Consideram, do mesmo modo, a importância do reconhecimento da diversidade cultural do/a estudante no processo educativo, contemplando, assim, a sua integralidade.

Tais proposições se aproximam da perspectiva da educação intercultural, base teórica do presente estudo, pois a mesma além de agir para o reconhecimento dos diferentes sujeitos, promove a valorização dos diversos grupos culturais, concebendo as culturas em um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução. Reconhece que na sociedade há intensos processos de hibridização cultural o que implica na construção de identidades abertas, ou seja, rompe com a ideia de fixidez das identidades. Destaca também fortes relações de poder que são marcadas por preconceitos e discriminações (CANDAUI, 2016).

Diante do exposto, defendemos a importância de investigarmos o contexto da escola de ensino médio, utilizando como suporte teórico a perspectiva da educação intercultural. Conhecer, compreender e refletir sobre a juventude, os/as professores/as e as práticas envolvidas no âmbito da escola de ensino médio subentende analisar as diferentes culturas juvenis na ótica da promoção do diálogo, da valorização e reconhecimento do outro, do esclarecimento sobre as relações de poder envolvidas entre os diferentes grupos. Como argumentam Dayrell e Carrano (2014), não há apenas uma juventude, mas juventude (s), pois os jovens:

[...] se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: juventudes (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 104).

A Educação Física pode contribuir neste processo de reconhecimento das diversas culturas juvenis não desconsiderando o patrimônio cultural dos/as alunos/as, ou seja, nesta perspectiva, tanto o futebol quanto o funk, por exemplo, poderão ocupar um lugar de destaque no currículo escolar. Tão válido quanto a vivência das técnicas e táticas do futebol é a vivência da dança e suas inúmeras manifestações.

Outro aspecto que gostaríamos de salientar é a pouca produção acadêmica em relação aos estudos do ensino da Educação Física no ensino médio e, conseqüentemente, a interface entre a Educação Física e a juventude.

Dias e Correa (2013) destacam a pertinência da análise quantitativa e qualitativa da produção acadêmica nacional em Educação Física e, especificamente, no ensino médio. Neste estudo, os autores analisaram os artigos dos principais periódicos nacionais publicados entre 2005 e 2010. De um total geral de 3.313 artigos publicados em 16 periódicos do campo da Educação Física foram encontrados apenas 31 artigos com a temática referente à Educação Física no ensino médio o que representa 1,06 % do total da produção analisada.

Para os autores, este resultado indica a baixa produção da temática, o que sugere uma falta de investimento com a produção de conhecimento da área da Educação Física no ensino médio, principalmente em relação às práticas docentes no cotidiano escolar.

Em um estudo mais recente, Rufino et al. (2014) tiveram como objetivo analisar a produção acadêmico científica sobre a Educação Física no ensino médio brasileiro, no período de 2001 a 2011, buscando compreender o estado da arte desta temática em livros, dissertações, teses e em três periódicos científicos de relevância no campo da Educação Física.

Como resultado, foram encontrados 53 publicações, o que corresponde a apenas 1,7% do total de produção na área da Educação Física, sendo 21 teses e dissertações (0,97%), 5 livros (2,17%) e 27 artigos (1,97%).

Em relação às teses e dissertações, foram encontradas 21 publicações, sendo 17 dissertações e 4 teses referentes à Educação Física e Ensino Médio no período determinado pela pesquisa. Ao ser comparado com o total de 2.156 teses e dissertações relacionadas à área da Educação Física durante o mesmo período o percentual de produções sobre Ensino Médio foi de 0,97%. Tais achados apontam uma escassez da produção acadêmica de teses e dissertações sobre a Educação Física no ensino médio.

Em se tratando de livros, do total de 92 publicações que abordam a Educação Física escolar apenas 5, o que corresponde à 2,17% do total, estavam relacionados ao Ensino Médio.

No que tange as produções dos periódicos científicos da área, o número total de publicações foi de 1.370, sendo que apenas 27 estavam relacionados à Educação Física no Ensino Médio, o que corresponde a 1,97% do total de publicações.

Os autores concluem a partir da análise realizada que a desvalorização e o abandono da Educação Física no ensino médio é refletido na pouca produção acadêmica existente nesta etapa do ensino. Desta forma, consideram a necessidade do aumento na produção, tanto no aspecto quantitativo quanto no aspecto qualitativo, especialmente aquelas que possam dar suporte ao processo ensino-aprendizagem, para que seja possível o desenvolvimento da prática pedagógica neste nível de ensino.

Assim, consideramos que o presente estudo pode contribuir para a melhor compreensão do ensino da Educação Física no ensino médio ao focalizar aspectos fundamentais sobre o processo ensino-aprendizagem, como o currículo e as práticas docentes e, além disso, a compreensão das questões ligadas às diferenças culturais como um grande desafio a enfrentar por parte dos/das professores/as no cotidiano da escola.

Diante do que foi exposto, é fundamental o entendimento sobre quem são os/as alunos/as do ensino médio, como se dá a construção de suas identidades juvenis e, como a escola e, especialmente, a Educação Física atuam nessa

construção. Acreditamos que assim, além de buscarmos a superação de visões negativas presentes muitas vezes na escola de ensino médio, podemos refletir sobre práticas que promovam o crescimento e a formação integral dos/as estudantes levando em conta as diversas culturas juvenis na qual estão inseridos/as.

3.1 A construção da(s) identidade(s) juvenil(is)

Para Carrano (2005, p. 158), “a juventude é uma categoria sociológica inventada pelos adultos, embora seja cada vez mais difícil entendê-la”. Ao contrário do que ocorria na sociedade tradicional, onde os/as filhos/as seguiam as determinações educacionais escolhidas pela família, os/as jovens atuais encontram-se muito mais disponíveis para seguir suas vidas fazendo as suas próprias escolhas, pensando no seu futuro e experimentando novas possibilidades identitárias.

Para Martins e Carrano (2011), a juventude, embora conceituada pelo senso comum, pela escola ou mídia como uma construção sociológica composta por características homogêneas, não apresenta uma cultura socialmente definida. Desta forma, embora os meios massivos exerçam forte influência na construção da cultura juvenil, modelando os/as jovens a partir da lógica do consumo, é necessário entender a juventude dentro da sua diversidade e, além disso, compreender as formas desiguais de acesso e apropriação de bens materiais e simbólicos.

Os autores sinalizam que “o desenho de cada cultura juvenil poderá ter não só o contorno como também as cores determinadas pelas questões de classe, relações de poder, diferentes inserções sociais, econômicas, políticas e culturais assim como pelos interesses específicos de cada grupo” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 51).

Dayrell (2007a) ao analisar jovens ligados a grupos musicais, especialmente os rappers e funkeiros, buscou compreendê-los como sujeitos sociais, ou seja, sujeitos que constroem um determinado modo de ser jovem. Para além da especificidade dos grupos analisados, o autor citado procurou compreender como os jovens constroem seu estilo, os significados atribuídos e o que expressam na dimensão de uma sociedade cada vez mais globalizada. Nesse

sentido, salienta que no cotidiano esbarramos em diversas representações que impactam a maneira como a concepção de juventude é construída.

A primeira delas, segundo Dayrell (2007a), considerada uma das formas mais imutáveis é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é aquele sujeito que um dia se tornará um adulto. Desse modo, nega-se o momento presente e o que conta são as experiências que garantirão uma vida promissora na fase adulta.

De acordo com o autor, essa forma de representar a juventude está muito presente na escola: “em nome do ‘vir a ser’ do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro” (DAYRELL, 2007a, p. 156).

Outra maneira de representar a juventude é uma perspectiva romântica, que veio se fixando a partir da década de 1960, influenciado pela indústria cultural e de um mercado de consumo destinado aos jovens, representado pelo lazer, pela moda, músicas, revistas, entre outros (LECCARDI, 1991; ABRAMO, 1994; FEIXA, 1998 apud DAYRELL, 2007a). Nesta ótica, a juventude passa a ideia de liberdade, prazer e comportamentos extravagantes que vai desenvolver, também, uma noção de irresponsabilidade. O autor destaca que, recentemente, adiciona-se a ideia do jovem ligado apenas ao campo da cultura, expressando sua condição juvenil em eventos e atividades culturais.

Por fim, a juventude vista como momento de crise, marcada pelo conflito com a autoestima e personalidade do jovem, ligada a uma tendência ao distanciamento da família, indicando uma possível queda da família como instituição socializadora.

Dayrell (2007a) esclarece que é fundamental colocar estas representações em xeque na tentativa de superar a ideia socialmente construída da existência de modelos pré-concebidos de juventude, quase sempre analisados de forma negativa, enfatizando características divergentes de uma suposta forma válida de ser jovem.

Assim sendo, o autor propõe não conceber a juventude como uma etapa a ser finalizada, ou mesmo um momento de preparação da vida adulta, mas entender a juventude na perspectiva da diversidade, ou seja, “como parte de um processo de

crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (DAYRELL, 2007a, p. 158).

O autor considera que, mesmo com a existência de mudanças nos jovens impulsionadas pelo caráter biológico e consideradas universais, há características presentes nos jovens que são socialmente construídas e dependentes de fatores políticos, culturais, econômicos, religiosos, entre outros.

Assim sendo,

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, entre outros aspectos (DAYRELL, 2007a, p. 157).

Nesse sentido, devemos refletir sobre as inúmeras maneiras de entender o/a jovem levando-se em consideração suas diferentes inserções culturais, ainda mais num contexto de sociedade capitalista onde o individualismo e a exclusão social parecem ser algumas de suas marcas. Porém, é salutar compreender que mesmo a juventude entendida como um amplo processo de constituição dos sujeitos, ela abarca especificidades que delimitam a individualidade de cada jovem.

Assim,

[...] entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2007a, p. 158).

Em outro estudo (DAYRELL, 2007b), o autor destaca a ideia de “condição juvenil” a fim de entender melhor a juventude brasileira, identificando duas

formas de análise importantes. A primeira forma, levantada pelo autor, é a maneira como a sociedade compreende o significado de juventude ao longo do tempo, a qual vem sendo impactada pelas profundas transformações socioculturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas. E a segunda forma, apontada pelo autor, refere-se ao modo como a juventude é vivida nos diferentes contextos a partir dos marcadores sociais de classe, gênero, etnia, entre outros.

Outro ponto que nos chama atenção nas proposições do autor é o entendimento sobre a condição do jovem das camadas populares, perspectiva que se aproxima com os objetivos do presente estudo, pois desenvolvemos nossa pesquisa em uma escola pública de ensino médio na Zona Oeste do Rio de Janeiro, onde a maior parte dos/as aluno/as vem de camadas populares.

Dayrell (2007b) aponta uma realidade difícil para a juventude brasileira nas camadas populares. Além do fato de estarem em uma etapa da vida com particularidades bem definidas na sociedade, defrontam-se com a pobreza e falta de recursos para vivenciarem plenamente sua juventude: educação, saúde, lazer, cultura, entre outros.

Nesse sentido convivem diariamente com a necessidade de sobrevivência e a busca de um futuro promissor. Neste caso, o trabalho assume grande importância, pois permite ao jovem das camadas populares vivenciarem sua juventude. Porém o autor destaca que na juventude a relação entre escola e trabalho pode sofrer ênfases diversas, dependendo do momento da vida e as condições sociais que permitem ao jovem viver sua condição juvenil.

Em relação às culturas juvenis, Dayrell (2007b) afirma que a dimensão simbólica e expressiva tem sido usada cada vez mais como forma de comunicação e posicionamento do jovem com a sociedade na qual está inserido.

Para o autor:

A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para trocar ideias, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer. Mas, também, tem se ampliado o número daqueles que se colocam como produtores culturais e não apenas fruidores, agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças, ou mesmo programas em rádios comunitárias (DAYRELL, 2007b, p. 1110).

Para o autor o mundo da cultura representa para o jovem, um espaço de possibilidades de práticas, representações, rituais e símbolos nos quais buscam marcar e definir sua juventude. Muitas vezes, estes espaços estão distantes da escola, da família ou do mundo do trabalho. Sobre este aspecto Dayrell (2007b, p. 1110) destaca:

Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado.

Neste aspecto, ganha relevância na vida do jovem a participação nos diferentes grupos culturais. Nestes grupos, o jovem tem a oportunidade de se manifestar, de estabelecer relações e trocas com outros jovens e, em se tratando de jovens das camadas populares, esses espaços representam um dos poucos lugares de construção de autoestima, contribuindo para a construção de suas identidades.

Todas as questões apontadas até o momento permitem entender que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se conduzem conforme as orientações dos diferentes grupos influenciadas por fatores socioculturais, econômicos e políticos. Dentro de um mesmo grupo podemos perceber comportamentos ligados à atividade política, questões de cidadania e, em contrapartida, comportamentos de agressividade e violência (DAYRELL, 2007b).

Em um estudo sobre cultura juvenil e Educação Física, Júnior e Neira (2016), com base em Morin (1998), reconhecem a transgressão e a falta de limites como marcas das culturas juvenis. Para esses autores, as características em destaque permitem a passagem de uma realidade prosaica, objetiva, prática, utilitarista, para uma realidade poética, livre, imaginativa, alegre, motivante.

Sobre este aspecto, os autores citados advertem que ambas as realidades são arriscadas, mas “em nenhum outro momento da vida se está tão frequentemente sujeito à realidade poética e à necessidade de transgredir a

realidade prosaica como durante a juventude” (JÚNIOR; NEIRA, 2016, p. 50). Na ausência de projetos (realidade prosaica), aproveitar o presente torna-se fundamental na vida do jovem. Dentro deste mesmo aspecto, os autores destacam que a escola assume uma perspectiva prosaica, sem desafios e vontades poéticas e, este fato, pode ser o motivo para tantos jovens faltarem as aulas.

Uma outra marca da juventude apontada pelos autores são as questões relacionadas à indisciplina, falta de respeito, desinteresse. Este pensamento, segundo Júnior e Neira (2016) está presente no discurso de alguns professores do ensino médio que, muitas vezes, se mostram desencantados com o resultado do trabalho docente e com as perspectivas dos/as alunos em relação à escola.

Neste contexto, também aparece a ideia saudosista de que antigamente os jovens eram outros, mais respeitosos, responsáveis com suas vidas. Para os autores citados, este pensamento ainda está presente no imaginário de muitos professores/as, mesmo que não tenham vivido em tais épocas. Sobre esse assunto, Júnior e Neira (2016), ancorados em Torres Santomé (2006), ressaltam:

[...] é importante lembrar que os modelos educativos tradicionais estavam em consonância com o tipo de homem e mulher que a sociedade desejava formar. Crianças e jovens eram levados a interiorizar determinadas normas, condutas e valores por meio de uma educação que recorria a silenciamentos, medidas punitivas e até exclusão daqueles que não proviam dos extratos sociais dominantes. Surpreende o fato de que esses procedimentos sejam defendidos com a alegação de que são a única maneira de garantir a boa educação (p. 51).

Desse modo, a escola com base em suas ideologias e crenças promove a construção de subjetividades adequadas a um determinado momento e contexto histórico.

E, em se tratando de juventude, diversos autores destacam o quanto a escola está distante deste universo e ainda tem dificuldades em lidar com as diversas culturas juvenis e suas diferenças de raça, gênero, orientação sexual, religião, entre outras. Sendo assim, consideramos fundamental, compreender como a escola atua na construção das juventudes.

3.2 Juventude e escola

Para Martins e Carrano (2011), podemos pensar os/as jovens a partir de características gerais relacionadas à fase da vida, ou seja, de caráter transitório que parece responder de maneira homogênea às expectativas da sociedade. Outra forma destacada pelos autores é compreender o/a jovem com base nas diferentes realidades sociais e culturais nas quais estão inseridos, percebendo as particularidades que os/as distinguem.

Nesse sentido, a juventude deve ser encarada não apenas como uma fase de transição, mas como um período fértil de construção e experimentação de possibilidades identitárias. Neste caso, a escola pode adotar mecanismos de investigação e escuta na compreensão das identidades e comportamentos juvenis. Ter um olhar atento para reconhecer que as culturas juvenis não estão subordinadas às relações de dominação das gerações mais velhas pode contribuir para a construção de intervenções pedagógicas que aproximem professores/as e alunos/as.

Em relação às questões sobre a construção do corpo, Carrano (2005) destaca que o que se evidencia nas práticas culturais da juventude nas cidades é a expressão do corpo através de atitudes e comportamentos dentro de grupos de identidade. Como exemplo, o autor cita o caso dos rappers em São Paulo e dos funkeiros no Rio de Janeiro. O corpo é construído por uma rede de subjetividades, onde os/as jovens são levados a experimentar novas formas de agir, sentir e pensar se tornando, na maioria das vezes, enigmáticos para a família e a escola.

Dentro deste contexto, o autor citado ressalta que o trabalho corporal da escola precisa ser visto a partir da dimensão do reconhecimento de si e de comunicação com o outro, ultrapassando a ideia de “técnica de controle disciplinar ou ferramenta acessória de rendimento” (CARRANO, 2005, p. 161), possibilitando, assim, a aproximação e o diálogo dos/as jovens entre si e com as gerações adultas.

Portanto, a escola ainda tem muita dificuldade em lidar com a diversidade da cultura juvenil. A homogeneidade ainda é muito mais atraente à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade, desde aquelas relacionadas à faixa etária até as questões de gênero, raça, etnia, entre outras.

Dayrell e Carrano (2014) sustentam a ideia de que um bom ponto de partida para tentarmos compreender os desafios da relação entre escola e cultura

juvenil é levar em consideração as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio que indicam a centralidade dos/as jovens enquanto sujeitos do processo educativo. Segundo o autor, no parecer do Conselho Nacional de Educação que fundamenta as diretrizes fica destacado a necessidade de se “reinventar a escola” de forma a garantir o que propõem os artigos III e VII:

O primeiro trata do “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. O segundo discorre sobre “o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes” (p. 103).

A prática docente deve passar pelo conhecimento amplo sobre os/as jovens no intuito de desenvolver um trabalho que leve em conta a formação humana, juntamente com a valorização de relações sociais positivas e o diálogo através do reconhecimento de saberes, experiências e identidades culturais.

Os/as jovens “[...] se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 104). Desta forma, segundo os autores, não podemos trabalhar com apenas um sentido de juventude, mas com a multiplicidade de formas de ser e estar na juventude.

Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

Entendemos que a escola precisa compreender a existência das diferentes juventudes para, de alguma forma, superar obstáculos que ainda impedem a aproximação com as culturas juvenis. Não há como conceber, nos dias de hoje, práticas pedagógicas que desconsideram o jovem e suas experiências pautadas diariamente em condições socioculturais, econômicas e políticas impactadas por uma sociedade cada vez mais desigual, competitiva e preconceituosa. O ambiente

escolar precisa colocar o jovem como protagonista do processo ensino-aprendizagem e garantir além da formação intelectual, que consideramos fundamental, também garantir a formação humana que envolva as emoções, os sentimentos, a ética, a justiça social, a solidariedade, o bem comum. Compreender as relações entre a escola e a juventude torna-se primordial para a desconstrução de práticas tradicionais que ainda concebem a juventude como uma fase vivida a partir de uma única forma.

Dayrell (2007b) afirma que o jovem leva para a escola um conjunto de experiências vivenciadas em diferentes contextos que constituem uma determinada condição juvenil que vão impactar a experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela. Por outro lado, a escola apresenta especificidades que, em alguns momentos, não coadunam com os interesses e vontades dos jovens, pois, institucionalmente, é composta por normas e regras que buscam uniformizar e demarcar a ação de seus atores escolares.

Porém, estes mesmos atores escolares estão imersos em uma rede de relações marcadas pela heterogeneidade de pensamentos, ações, perspectivas e posicionamentos que transformam a escola em um espaço de mediação e negociação cultural.

A escola ainda opera com uma concepção de aluno construída na modernidade: o aluno obediente, esforçado, pontual, disciplinado, cumpridor de seus deveres. Acreditamos que tal perspectiva não se adequa aos tempos atuais, pois não leva em conta os diversos marcadores sociais que influenciam a presença massificante do jovem nas escolas do ensino médio.

Dayrell (2007b, p. 1119) contribui com tal pensamento ao afirmar:

Em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia. Ao mesmo tempo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens, numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes. Nessa ótica homogeneizante, a diversidade sociocultural dos jovens era reduzida a diferenças apreendidas no enfoque da cognição (inteligente ou com dificuldades de aprendizagem; esforçado ou preguiçoso, etc.) ou no do comportamento (bom ou mal aluno, obediente ou rebelde, etc.). Diante desse modelo, a única saída para o jovem era submeter-se ou ser excluído da instituição.

Dessa forma, entender a construção da cultura juvenil e subverter pensamentos que ainda colocam o jovem dentro de um modelo único e ideal de aluno, abrem caminhos para pensarmos como a escola de ensino médio e, especificamente a Educação Física, podem atuar para promover práticas pedagógicas mais significativas e que atendam os interesses desse grupo em questão. Ao contrário de reduzir as diferenças apenas às questões cognitivas e de comportamento, é preciso ir além. É fundamental compreender como as diferenças culturais de raça, gênero, orientação sexual, religião, entre outras, circulam nas relações entre os atores escolares, se o objetivo for contribuir para a reflexão e construção de práticas educativas mais igualitárias e menos excludentes.

3.3 O ensino médio e a Educação Física: políticas em questão

Um dos debates mais controversos no cenário educacional nos dias de hoje é a questão do ensino médio, seja pelos problemas de acesso e permanência, seja pela qualidade do ensino oferecida ou ainda, a discussão sobre a sua identidade.

O tema da reforma do ensino médio está na ordem do dia, suscitando convergências e divergências, adeptos e opositores. Em meio a embates políticos em um país onde as desigualdades de classe, de raça, gênero, entre outras, se colocam como questões centrais, pensar a educação, sem levar em conta estes marcadores pode representar, como temos presenciado, retrocesso e perda de conquistas obtidas ao longo do tempo, principalmente quando falamos da educação destinada as camadas populares.

Krawczic (2014) coloca que o ensino médio no Brasil surge e se expande com uma configuração dual até a primeira metade do século XX. De um lado a formação de mão de obra qualificada pronta para atuar na sociedade em crescimento e, de outro lado, a formação de elites políticas e profissionais, com uma finalidade propedêutica e socialmente distinta. Desse modo, o ensino médio mantinha funções diferenciadas em relação à apropriação do conhecimento produzido socialmente: para um grupo, foco nas habilidades profissionais e para outro grupo, acesso ao saber hegemônico pertencente à cultura dominante.

A autora ressalta que a partir da década de 1940, criou-se um regime de compartilhamento entre o Estado e a iniciativa privada para a implantação e

manutenção de escolas profissionais²⁰ de ensino médio, com o intuito de atender o crescimento da economia e, também, dar resposta à baixa qualidade das escolas públicas.

Em seguida, por conta das transformações sociais ocorridas em várias partes do mundo no período do pós-guerra, a educação escolar e, principalmente o ensino médio, além de ser um espaço de qualificação de mão de obra, passa também a ser considerado um espaço de formação de uma cidadania política com a disseminação de valores e saberes considerados universais (KRAWCZIC, 2014).

Todos estes aspectos mencionados por Krawczic (2014) foram responsáveis por colocar em xeque a dualidade presente na função da escola de ensino médio e os processos de seleção, tendo como resultado diferentes reformas educacionais.

Segundo a autora, a década de 60, foi um período de grande questionamento e crítica ao modelo dual de ensino médio e as consequências para a desigualdade educacional e social. Nesse sentido, as reformas realizadas a partir desse momento resultaram em avanços e retrocessos em direção a um modelo mais democrático de ensino médio. A autora complementa:

Algumas dessas reformas procuraram integrar os diferentes cursos e acabar com o caráter de terminalidade dos estudos profissionalizantes. Outras pretendiam restringir a mobilidade educacional e reforçar a segmentação do sistema. Como é possível observar, as reformas do Ensino Médio estiveram sempre tentando resolver a tensão entre universalização e seleção (KRAWCZIC, 2014, p. 79).

Outra autora que aponta a dualidade histórica da função do ensino médio é Moehlecke (2012) indicando que no início do século XX, as reformas educacionais se ocuparam em destinar o ensino profissionalizante às classes menos favorecidas. Nesse aspecto, o ensino médio passa a ser dividido em dois modelos:

²⁰ É assim que surgem SESI (Serviço Social da Indústria) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) (KRAWCZIC, 2014).

O modelo destinado ‘às massas’ foi o profissionalizante, com terminalidade específica, que visava a preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. Paralelamente, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, destinado ao ingresso ao ensino superior (MOEHLECKE, 2012, p. 40).

Assim, se estabeleceu uma polêmica sobre a identidade do ensino médio, se este segmento de ensino deve estar voltado para a profissionalização ou para a formação geral, para o trabalho ou para a universidade. Krawczic (2014, p. 79) argumenta que:

Os movimentos constantes de reforma na sua estrutura (passando de uma organização única a uma organização com orientações e vice-versa) e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino nos diferentes países.

Reconhecemos que, atualmente, as mudanças implementadas na organização do ensino médio no Brasil se baseiam nestas tensões e reforçam a dualidade destacada pela autora citada, colocando a escola pública como um espaço de produção de mão de obra especializada atendendo às demandas do sistema capitalista e, mais uma vez, colocando as escolas privadas pertencentes às elites como um espaço de multiplicação do conhecimento hegemônico que favorece a manutenção das desigualdades sociais.

A partir da década de 1990, o Brasil teve uma importante expansão do ensino médio, através do aumento de vagas e matrículas nas escolas públicas, porém, apesar de um aumento considerável do número de jovens no ensino médio, a escola ainda se mantém engessada e com práticas frágeis para atender ao jovem atual. O grande desafio segundo Krawczic (2014) é oferecermos uma escola em que o processo ensino-aprendizagem caminhe em conjunto com as novas demandas da juventude atual, sendo verdadeiramente democrática.

A escola moderna é produto de outro momento histórico – nasceu associada a circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas específicas e instaurou uma forma educativa inédita, que implica uma determinada relação pedagógica e uma organização do processo de aprendizagem específica. O momento histórico não é mais esse, mas a organização e o funcionamento do Ensino Médio quase não mudaram. Os

professores foram e continuam sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional geram enormes dificuldades para modificar o trabalho educativo (KRAWCZIC, 2014, p. 85).

3.3.1 Políticas de ensino médio: relações com a Educação Física

Para fins deste estudo, abordaremos as políticas educacionais mais recentes referentes ao ensino médio e, dentro do nosso foco, aquelas que legitimaram a presença da Educação Física neste segmento de ensino.

Nesse sentido, trataremos nesta seção sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e, por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394 (BRASIL, 1996), sua ligação com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e as questões que envolvem a atual reforma do ensino médio.

É importante pontuar que todas as essas reformas implementadas a partir da década de 1990 relacionadas ao ensino médio traduziram não só uma preocupação em atender as necessidades de escolarização das camadas mais populares, mas a necessidade da escola em atender a demanda do mercado de trabalho e com isso dar respostas ao cenário econômico (KRAWCZIC, 2011).

Em relação aos PCNEM (BRASIL 2000) é importante destacar que o documento traz em seu texto como objetivo difundir os princípios da reforma curricular, amparados pela LDB, e orientar o/a docente na busca de novas abordagens e metodologias. A justificativa para tais ações seriam as constatações sobre as mudanças no conhecimento e suas consequências, no que se refere ao impacto nas relações sociais contemporâneas.

Nesse sentido,

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p. 5).

A principal perspectiva utilizada pelo documento para justificar a mudança do ensino médio é a criação de uma escola que atenda às expectativas de formação escolar do aluno para o mundo contemporâneo, ou seja, um mundo impactado economicamente pela revolução técnico-industrial impulsionado pelo desenvolvimento das novas tecnologias.

Para tanto destacam o respeito à diversidade como principal eixo da proposta, algo que consideramos positivo, levando em conta que, na década de 1990, o debate sobre diversidade, diferenças, multiculturalismo, entre outros, começava a ocupar espaço no cenário educacional (CANDAUI, 2014).

Os PCN de ensino médio introduziram a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Informática, Literatura e Língua Estrangeira. Tal área, privilegia a aquisição e o desenvolvimento de competências gerais, relacionadas à representação, comunicação e a contextualização sociocultural, de modo que os/as alunos/as conheçam e saibam utilizar as diferentes linguagens.

O documento faz uma crítica em relação à presença do esporte como conteúdo hegemônico; metodologias de aulas semelhantes ao ensino fundamental, representada pela execução de fundamentos, seguida de vivências de situação de jogo; o descompromisso e a evasão de alunos/as nesse segmento de ensino.

Em seguida destaca que “a nossa prática pedagógica em pouco tem contribuído para a compreensão dos fundamentos, para o desenvolvimento da habilidade de aprender ou sequer para a formação ética” (BRASIL, 2000, p. 33).

Como uma “saída” para essa dificuldade, o documento propõe que o ensino da Educação Física esteja relacionado aos objetivos do ensino médio destacados em seu texto, objetivos estes relacionados à preparação para o mercado de trabalho e a adequação às novas tecnologias.

Sendo assim destaca algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas nos/as alunos/as:

Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para melhoria de suas aptidões físicas.

Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais.

Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde.

Assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão.

Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.

Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs.

Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista postos em debate.

Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa, área de grande interesse social e mercado de trabalho promissor (BRASIL, 2000, p. 42).

Embora reconheçamos algumas limitações contidas nos PCN, principalmente em relação à ênfase dada a perspectiva da aptidão física e saúde, muito presente no documento, destacamos o espaço dado para a expressão *cultura corporal* indicando uma sensibilidade para o reconhecimento da cultura no âmbito da Educação Física, a valorização das diferentes possibilidades de movimento e expressão e, ainda, o reconhecimento e respeito ao outro.

Em suma, acreditamos que os PCN do ensino médio, possibilitaram que o termo *cultura corporal* pudesse estar mais presente nas discussões, debates e propostas dos/as professores/as na escola, embora a expressão já estivesse disponível, desde o início década de 1990, nas teorizações de alguns autores do campo da Educação Física (DAOLIO, 1995; KUNZ, 1994; SOARES et al., 1992).

No que se refere às Orientações Curriculares para o ensino médio (2006), é fundamental destacar que tal proposta foi desenvolvida com a intenção de retomar

a discussão feita nos PCN, não só no sentido de aprofundar pontos que mereciam maior atenção, mas também, apontar alternativas didático-pedagógicas para a organização da prática escolar, a fim de atender as necessidades das escolas e dos professores na elaboração do currículo do ensino médio. Esta iniciativa foi desenvolvida, segundo o documento, a partir de encontros e debates com gestores das secretarias estaduais de educação, juntamente com as universidades.

A preocupação era, portanto, pensar na ação pedagógica enquanto fruto da reflexão sobre as orientações propostas pelo documento. Nesse sentido, o documento ressalta que “o Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula” (BRASIL, 2006, p. 9).

Para colocar em prática esta perspectiva, foram elaborados por um grupo de professores pesquisadores, materiais específicos para cada disciplina do currículo do ensino médio. O documento referente à Educação Física foi construído a partir da intensa participação da comunidade acadêmica e escolar, como aponta em seu texto:

Este documento não é o produto de um pensamento único, uma produção particular. Ele representa o esforço daqueles que compareceram aos seminários, dos que participaram da rede virtual e de eventos científicos e acadêmicos em todo o Brasil, e da contribuição dos leitores críticos. Nesse sentido o desassombro de escrever acerca de orientações curriculares foi efetivado por meio da participação ampla da comunidade acadêmica e escolar e dos que constroem a Educação Física escolar (BRASIL, 2006, p. 214).

O documento ao tratar a Educação Física enquanto componente curricular com uma identidade própria, ou seja, uma disciplina que, como todas as outras, tem um papel definido na escola, coloca as práticas corporais no processo educativo enquanto forma de linguagem.

Por meio do movimento expressado pelas práticas corporais, os jovens retratam o mundo em que vivem: seus valores culturais, sentimentos, preconceitos, etc. Também “escrevem” nesse mesmo mundo suas marcas culturais, construindo os lugares de moças e rapazes na dinâmica cultural. Por vezes, acabam eles próprios se tornando “modelos culturais”, nos quais uma certa

“ideia de juventude” passa a ser experimentada, copiada e vivida também por outras gerações (BRASIL, 2006, p. 218).

Percebemos nesse fragmento, a presença de uma sensibilidade para as questões culturais quando destaca o movimento como forma de expressão impactado por valores, sentimentos e preconceitos, embora consideramos que o mesmo fragmento ao destacar a construção de “modelos culturais” não aponta as relações de poder imbuídas nestas construções, principalmente as relacionadas às questões de raça, gênero, orientação sexual, classe, religião, entre outras.

As Orientações Curriculares para o ensino médio apontam que a Educação Física deve garantir aos alunos:

Acúmulo cultural no que tange à oportunização de vivência das práticas corporais;

Participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer;

Iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias;

Iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais;

Intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura (BRASIL, 2006, p. 225).

Entendemos que, nesta parte, o documento coloca ênfase na questão do movimento enquanto elemento central da Educação Física, sem mencionar, por exemplo, quais os significados presentes nas práticas corporais que são determinantes para a construção de preconceitos, discriminações e desigualdades. Consideramos que tal perspectiva precisa invadir o campo das políticas educacionais, se a intenção for contribuir para a construção de uma sociedade mais plural e igualitária.

Em relação aos conteúdos de ensino, percebemos uma certa preocupação em tratar as manifestações da cultura corporal fora da ótica da cultura europeia ou

norte-americana, destacando a presença das práticas corporais oriundas da cultura afro-brasileira.

Identificamos nesse aspecto uma importante sensibilidade para as questões ligadas às diferenças culturais.

No caso específico da Educação Física, não são poucos os casos de um currículo escolar que privilegie apenas as práticas corporais de origem europeia ou norte-americana, notadamente os esportes. Ao escolher abordar ou não práticas corporais oriundas da cultura afro-brasileira (como a capoeira, os maracatus, etc.), bem como a forma como elas aparecem na escola, aponta-se para um conjunto de escolhas curriculares e políticas de como essas relações são tratadas no meio escolar (BRASIL, 2006, p. 226).

Em síntese, o referido documento aponta como conteúdos da Educação Física, as manifestações corporais ligadas aos esportes, à dança, lutas, jogos e brincadeiras e sua relação com alguns temas considerados relevantes para a formação dos/as alunos/as, como por exemplo, identidade juvenil, gênero e sexualidade, o corpo e a indústria cultural, relações étnico-raciais, entre outros.

Nessa perspectiva, consideramos que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio mostram sensibilidades e potencialidades para o trabalho com as diferenças culturais nas aulas de Educação Física, identificadas em seus objetivos e conteúdos propostos.

Diante do que foi exposto, é importante ressaltar que, desde a década de 1990, a educação de uma forma geral, tem passado por um processo de universalização, passando a atender, especialmente os setores mais populares da sociedade. No entanto, segundo Krawczic (2011), o princípio da obrigatoriedade do ensino médio como parte da educação básica só foi implementado pelo governo federal, mais recentemente, com a Emenda Constitucional n. 59/2009, quando se ampliou a permanência escolar da faixa de 6 para 17 anos²¹.

Nesse sentido, em termos de políticas para o ensino médio, torna-se relevante destacar com a nova LDB vem tratando as questões referentes ao ensino médio e, mais especificamente, o ensino da Educação Física no ensino médio. É

²¹ Atualmente pela atualização da LDB, a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade.

fundamental destacar também que todas as políticas apontadas até agora neste estudo, vem sendo implementadas com base na LDB 9.394 (BRASIL, 1996).

Em relação às finalidades do ensino médio a LDB em seu Art. 35. destaca:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Percebemos no documento uma forte tendência em preparar os jovens para o mercado de trabalho, adequando estes sujeitos ao cenário político e econômico neoliberal, embora haja também, a preocupação com a formação da pessoa humana.

Ao levar em conta o nosso objeto de estudo e a perspectiva da educação intercultural, entendemos que o documento, no artigo referente ao ensino médio, não contempla em suas finalidades a preocupação em formar sujeitos abertos às questões relacionadas à diversidade e diferenças culturais, o que para nós representa uma grande lacuna em termos de formação humana. Reconhecer, valorizar e compreender os processos de discriminação e preconceitos envolvidos nas questões de classe, raça, gênero, orientação sexual, entre outras se colocam como princípios fundamentais para a construção de uma escola mais justa e democrática (CANDAUI, 2016).

Em relação à presença da Educação Física como componente curricular obrigatório, percebemos uma fragilidade no atual texto da lei:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017).

Enquanto outros componentes como Português e Matemática têm assegurado a sua obrigatoriedade no currículo do ensino médio, outras disciplinas,

entre elas a Educação Física vêm sendo tratadas com a expressão “estudos e práticas” alterando, a nosso ver, a sua especificidade enquanto componente curricular e, além disso, a sua presença está atrelada a BNCC do ensino médio que, até o presente momento, ainda se encontra em construção²². Nesse sentido, destacamos a nossa inquietação em reconhecer concretamente a presença da Educação Física nos três anos destinados ao ensino médio.

Assim sendo, faz-se necessário discutirmos como vem se implementando a atual reforma do ensino médio e como a Educação Física está inserida neste contexto.

Motta e Frigotto (2017) fazem uma crítica contundente à nova reforma do ensino médio, analisando o porquê da sua urgência. Enfatizam que a referida reforma foi pensada a partir de pressupostos neoliberais que consideram a educação e, especialmente, a educação profissional como fator de crescimento econômico atendendo aos anseios do capital. Destacam que os “sujeitos dessa reforma” são desconsiderados de suas realidades sócio-históricas e vistos como jovens trabalhadores desconectados de suas vidas reais. Apontam também o autoritarismo e a falta de diálogo com a comunidade que permearam a construção de pressupostos que foram impostos pelo atual governo.

Nesse sentido, salientam:

Partimos do pressuposto de que essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Os autores citados acentuam que “se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho

²² Em 15 de dezembro de 2017 foi aprovada a BNCC para a educação infantil e ensino fundamental. A base curricular para o ensino médio ainda está em processo de avaliação pelo Conselho Nacional de Educação.

complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Nesse sentido, a reforma do ensino médio proposta pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, aprovada e transformada na Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, representa um conjunto de novas diretrizes para o ensino médio das escolas públicas e privadas que modifica os conteúdos que serão disponibilizados aos/às estudantes, alterando a sua distribuição ao longo dos três anos do ciclo. Ao invés destes conteúdos serem tratados pelas disciplinas convencionais (Português, História, Geografia, Matemática, Educação Física, Artes, Sociologia, Filosofia, Inglês, Espanhol entre outras), no currículo do ensino médio a definição dos conteúdos será realizada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde serão consideradas áreas de conhecimento tratadas como “itinerários formativos”: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional.

Segundo o MEC, no currículo do novo ensino médio:

[...] Será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio). A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Por exemplo, a área de ciências humanas compreende história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional²³.

As escolas não serão obrigadas a oferecer as cinco áreas, mas deverão oferecer pelo menos um dos itinerários formativos. O texto da lei prevê que as escolas ofereçam 60% da carga horária com conteúdos comuns da BNCC e os

²³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 21 out. 2017.

demais 40% de forma optativa, conforme a oferta da escola ou interesse dos/as estudantes, se concentrando em uma das cinco áreas mencionadas.

Logo com a MP, as disciplinas Artes, Sociologia, Filosofia e Educação Física foram retiradas do texto como disciplinas obrigatórias, enquanto Português e Matemática eram mantidas obrigatórias nos três anos do ciclo e, ainda, tornava o ensino exclusivo do Inglês como língua estrangeira obrigatória. Tal fato gerou polêmica e mobilizou a sociedade de uma forma geral, estudantes, professores/as, universidades, grupos de pesquisas na área de educação.

Porém, durante a tramitação da lei no congresso, os parlamentares revisaram tal posicionamento e mantiveram as disciplinas como “estudos e práticas” conforme a BNCC.

Desta forma, esta determinação aparece na LDB (9394/96) no art 35, § 2º, incluído pela lei nº 13.415 de 2017: *A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente ‘estudos e práticas’ de educação física, arte, sociologia e filosofia* (grifo da autora).

Entendemos que pensar o ensino da Educação Física, Artes, sociologia e Filosofia a partir da expressão *estudos e práticas*, coloca a legitimidade destes componentes curriculares em um horizonte de incertezas e ambiguidades dentro da nova estruturação do ensino médio.

Bastos, Júnior e Ferreira (2017) ao analisarem os impactos da atual reforma do ensino médio à Educação Física, destacam que dentre as mudanças que a MP propõe a LDB, o retorno da Educação Física e demais disciplinas foi um dos poucos recuos conquistados pela mobilização nacional. Ressaltam que a estratégia adotada pelo MEC de deixar para a BNCC a definição de como essa obrigatoriedade vai acontecer, nos mostra a dificuldade a se enfrentar, na medida em que não há indícios que haverá uma ampla discussão sobre a construção do documento. Assim sendo, os autores afirmam que “corre-se o sério risco de haver inúmeras implicações para as disciplinas que não estão postas como obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, seja no desenvolvimento do ensino, na formação do professor e no trabalho docente” (BASTOS; JÚNIOR; FERREIRA, 2017, p. 49).

Em relação ao ensino, os autores citados destacam que o ensino da Educação Física será secundarizado em relação às outras disciplinas do currículo,

pelo fato da não clareza em relação ao momento dos três anos do ensino médio que se tornará obrigatória. A lei determina a obrigatoriedade nos 60% da BNCC, porém não necessariamente nos 100% desse total e, além do mais, os estudantes terão um currículo flexível, com opção de escolha nos 40% restantes do currículo. Se a opção for pela educação profissional, não terão a Educação Física, já que esta faz parte da área de linguagens. Outro ponto destacado por Bastos, Júnior e Ferreira (2017), se refere à questão das avaliações educacionais que darão mais ênfase a base comum do currículo, desconsiderando as particularidades regionais ou históricas. Os autores apontam uma possível redução da carga horária do componente e, com isso a perda da possibilidade dos/as estudantes em ter contato com a reflexão sobre as práticas corporais. Outro aspecto apontado pelos autores é a valorização dos conteúdos técnico-esportivos, por conta do ambiente técnico-profissionalizante a ser inserido nas escolas públicas, um claro retorno às propostas esportivizantes e da aptidão física desenvolvidas nas escolas na década de 1960 a 1980.

Em relação à formação do professor, Bastos, Júnior e Ferreira (2017) afirmam que haverá uma diminuição dos cursos de licenciatura em Educação Física e conseqüente aumento dos cursos de bacharelado, pois com a lei 13.415/17 esses profissionais terão notório saber e, com isso, poderão atuar no campo escolar sem nenhuma formação didático-pedagógica necessária a organização e reflexão da prática pedagógica.

Assim, se for confirmada a não obrigatoriedade do ensino da Educação Física no ensino médio, poderá haver uma redução da carga horária do professor e conseqüente diminuição dos salários dos professores que já atuam nesse nível de ensino. Além disso, como já apontado, poderá haver a contratação de profissionais com notório saber, diminuindo ainda mais o número de vagas para professores licenciados. Por fim, Bastos, Júnior e Ferreira (2017) destacam que o trabalho do professor no ensino médio pode voltar a ser comparado com o de treinador, por conta do retorno da perspectiva tecnicista/esportivizante como orientação da sua prática.

Desse modo, todas as conquistas apontadas até agora, em outras políticas educacionais de ensino médio, especialmente às ligadas ao ensino da Educação Física, tendem a serem perdidas na atual reforma do ensino médio.

Consideramos que as mudanças, apontadas por Bastos, Júnior e Ferreira (2017), na escola de ensino médio, se configuram como verdadeiros impedimentos à construção de práticas voltadas ao trabalho com as diferenças culturais e, conseqüentemente, práticas organizadas à luz da educação intercultural.

3.3.2 O currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro

Atualmente, neste cenário de incertezas em relação à obrigatoriedade ou não da Educação Física no currículo do ensino médio, temos como proposta curricular concreta o currículo mínimo, elaborado em 2012, pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Este documento serve como referência a todas as escolas do estado do Rio de Janeiro, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos e nas aulas dos/as professores/as. Sua finalidade é destacar os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre.

O documento considera que a Educação Física escolar é um campo de conhecimento que lida com a cultura corporal como forma de linguagem e expressão, tendo como base, reconhecer e compreender os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças, as atividades rítmicas e expressivas como manifestações das diferentes realidades socioculturais.

No documento é ressaltada a participação coletiva em sua elaboração, levando-se em conta a complexidade e a diversidade presente nesta etapa de ensino.

A matriz curricular está fundamentada a partir do desenvolvimento de competências e habilidades que, de acordo com o documento, busca superar as ideias tecnicistas presentes na utilização destes conceitos no campo educacional.

Nesse sentido, no estabelecimento das competências gerais, das temáticas e das habilidades propostas no documento para o processo de formação, ressaltamos três eixos em que, de alguma forma, percebemos a sensibilidade para as diferenças culturais:

Reconhecer e valorizar as diferentes manifestações culturais, especialmente aquelas que se expressam pela linguagem

corporal, entendendo-as como representações e simbolizações do espaço geográfico e do patrimônio sociocultural brasileiro e de outros povos e nações.

Identificar lógicas competitivas e cooperativas em situações cotidianas, demonstrando capacidade de posicionar-se e resolver conflitos a partir da reflexão crítica, ética e estética que tenha como parâmetro o repúdio a qualquer forma de injustiça ou discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia, ou outras características individuais e sociais.

Compreender, criar e apropriar-se das diversas linguagens corporais, reconhecendo-as como meio de expressão, comunicação e produção de multiplicidades de movimentos e ritmos, valorizando e respeitando as diferenças de desempenho e expressividade (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3-4).

Eto e Neira (2014) em um estudo onde analisaram a proposta em questão destacam que ao objetivar o desenvolvimento de competências predeterminadas, utiliza a psicologia cognitivista, o que somado a intenção de formar pessoas aptas a resolver problemas, aproxima a proposta às tendências tradicionais de ensino. Além disso, na visão dos autores, a proposta privilegia o ensino dos fundamentos esportivos convencionais, onde são focados temas distribuídos nos bimestres como ginástica, treinamento desportivo e primeiros socorros, configurando um ensino voltado para os aspectos biológicos em detrimento dos aspectos socioculturais.

Consideramos que, apesar da proposta focalizar o desenvolvimento de competências e habilidades pré-determinadas, ajustando a proposta às perspectivas tradicionais de ensino, como apontado por Eto e Neira (2014), há sensibilidade para o trato com as diferenças culturais, o que, dentro do limite do presente estudo, representa um avanço para o campo da Educação Física em termos de políticas curriculares.

É o que ratificamos nos fragmentos “reconhecer e valorizar as diferentes manifestações culturais”, “[...] o repúdio a qualquer forma de injustiça ou discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia, ou outras características individuais e sociais” e, ainda “[...] valorizando e respeitando as diferenças de desempenho e expressividade” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3-4).

Quando o documento menciona a importância de levar em conta as diferentes manifestações culturais, percebemos o interesse no deslocamento do esporte como único e exclusivo conteúdo abordado no ensino médio para ideia de outras possibilidades de práticas corporais tão relevantes quanto o mesmo.

Tal fato é destacado por Kondratiuk e Neira (2016) como algo cada vez mais necessário nas aulas de Educação Física:

Nos tempos atuais, não há cabimento em conceder privilégios a determinados grupos em detrimento de outros, materializado em um espaço curricular generoso. No caso da Educação Física, o enorme tempo reservado aos esportes provenientes de uma única referência cultural precisa ser melhor repartido com brincadeiras, danças, lutas e ginásticas de outros povos, tempos e lugares. O tratamento respeitoso à variedade da cultura corporal possibilitará uma educação mais democrática e, conseqüentemente, a elaboração de representações positivas sobre si e os outros (KONDRATIUK; NEIRA, 2016, p. 27).

Entendemos a educação intercultural como uma perspectiva que pode contribuir para repensar os objetivos da Educação Física, levando-se em conta o reconhecimento do outro, a valorização das diferentes culturas, o diálogo intercultural, assim como a construção de relações democráticas, através de políticas que articulem a igualdade dentro da diferença (CANDAU, 2016). Desse modo, não só o esporte encontrará espaço nas aulas de Educação Física no ensino médio, mas também as mais diferentes práticas corporais e vivências ligadas, principalmente, aos grupos que historicamente foram subjugados e discriminados na sociedade.

4 Educação intercultural e Educação Física: articulando concepções

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diferentes sujeitos, individuais e coletivos; saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural; assim como na construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

GECEC, 2013.

Desde 1996, o GECEC – Grupo de Pesquisas, Cotidiano, Educação e Cultura(s) – vem desenvolvendo pesquisas sistemáticas sobre diversos aspectos da relação educação e cultura(s). Uma reflexão que vem acompanhado o grupo ao longo do tempo é em relação ao multiculturalismo e a interculturalidade e todas as tensões e desafios que envolvem ambas as perspectivas. A definição de educação intercultural destacada acima, é fruto de um intenso trabalho coletivo que envolveu leituras, discussões, debates, trocas, consensos e dissensos, mas que ao final teve como consequência a construção do que entendemos por educação intercultural.

Como professora/aluna/pesquisadora venho atuando neste grupo de pesquisa desde 2013 procurando articular estas proposições ao campo da Educação Física escolar.

Nesse sentido, objetivo desta seção é apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam a educação intercultural. Para tanto recorreremos a alguns autores da área (CANDAU, 2011a, 2012, 2014, 2016; FLEURI, 2000, 2003; WALSH, 2009, 2016).

Em paralelo, buscamos articular os pressupostos teóricos desta perspectiva com a Educação Física e, para isso, recorreremos a alguns autores do campo da Educação Física que concentram seus estudos em uma perspectiva pós-crítica, intercultural e com sensibilidade para as questões das diferenças culturais (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, 2011; NEIRA, 2015, 2016a, 2016b; NEIRA; NUNES, 2006, 2009, 2016).

Sobre a educação intercultural é necessário refletirmos sobre algumas tensões e princípios.

Em primeiro lugar, é importante identificar em que contexto surge o termo “intercultural”. Segundo Mato (2009) a educação intercultural se originou com base nas diversas experiências dos povos indígenas na América Latina, especialmente, aquelas realizadas segundo os programas de educação intercultural bilíngue. A partir desse momento, a perspectiva intercultural também foi elaborada sob o ponto de vista político, ético e epistêmico por comunidades e organizações indígenas, incluindo intelectuais e dirigentes que, na intenção de expor suas experiências de vida na sociedade, principalmente naquelas dominadas pelos processos de subalternização e desumanização, procuravam se organizar e orientar suas lutas frente à valorização e reconhecimento das diferenças (MATO, 2009).

Candau (2012) coloca que além da educação indígena, outros grupos contribuíram para a ampliação da discussão sobre as relações entre educação e interculturalidade. Nesse sentido, menciona a influência dos movimentos negros latino-americanos na ampliação da perspectiva da educação intercultural. Em diversas nações, muitas foram as lutas dos grupos afrodescendentes por condições de vida justas, igualitárias e o combate ao racismo e suas diferentes manifestações. De acordo com a autora, esses grupos têm sido representados por sua resistência e luta contra o racismo, bem como a afirmação de direitos e busca da cidadania plena.

Em segundo lugar, é fundamental reconhecer que as diferenças culturais estão atravessadas em nosso cotidiano e fazem parte, cada vez mais, das relações estabelecidas entre os sujeitos e, também, entre os diferentes grupos culturais. Como já destacado anteriormente, são as diferenças de classe, raça, gênero, orientação sexual, etnia, religião, deficiência, entre outras que constituem o que consideramos como diferenças culturais.

No entanto, essas relações são marcadas por conflitos e resistências em função de relações desiguais de poder fortemente estabelecidas entre os sujeitos e seus grupos, provocando a construção de hierarquias definidoras de processos de subalternização, preconceito, discriminação e violência em relação aos sujeitos pertencentes às “escalas inferiores” destas mesmas hierarquias.

Para Candau (2014) esta problemática vem ocupando, principalmente a partir dos anos de 1990, um lugar de destaque nos espaços públicos e nas discussões travadas em diferentes setores da sociedade. Diante deste contexto, a autora considera ser um grande desafio a construção de sociedades democráticas que levem em conta as diferenças e que, ao mesmo tempo, sejam capazes de afirmar a igualdade entre os diversos atores sociais.

Desse modo, a autora reforça esta ideia indicando a perspectiva intercultural como um caminho possível para esta articulação: “os desafios da articulação entre igualdade e diferença permeiam nossas buscas teórico-práticas e considero ser a perspectiva intercultural, uma ferramenta importante para a construção dessa articulação” (CANDAU, 2014, p. 25).

Dentro deste contexto, acreditamos que a articulação entre a Educação Física e a educação intercultural pode ser um caminho privilegiado para a construção de práticas pedagógicas plurais e igualitárias.

4.1 A educação intercultural e sua polissemia

Uma tensão apontada por Candau (2014) se refere ao fato da expressão educação intercultural apresentar uma polissemia. Sendo assim, situa a perspectiva intercultural no campo do multiculturalismo, onde identifica três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

Primeiramente, a abordagem assimilacionista, no sentido descritivo, refere-se ao fato do multiculturalismo ser uma característica das sociedades atuais, imersa na pluralidade de ideias, comportamentos, modos de ser, agir e estar no mundo e na diversidade cultural de etnia, raça, gênero, classe social, dentre outros marcadores identitários. No sentido prescritivo, a ideia é o favorecimento que todos sejam inseridos à cultura hegemônica. No caso da escola, temos as políticas de universalização do ensino em que todos (as) são chamados (as) a participar dos sistemas de ensino, porém não se questiona o caráter monocultural e padronizador do currículo, das práticas pedagógicas, das relações entre aos atores da escola, entre outros.

Quanto ao multiculturalismo diferencialista, Candau (2014) afirma que

esta abordagem parte do princípio que quando se enfatiza a assimilação, se acaba por negar ou silenciar a diferença. Logo, propõe a ênfase no reconhecimento da diferença e a garantia de espaços para que estas possam se expressar. Porém, algumas das proposições nessa linha acabam por essencializar a construção de identidades, alegando que somente assim os diferentes grupos culturais poderão manter seus modelos culturais de base, originando em algumas sociedades verdadeiros *aparthaids* socioculturais.

Segundo a referida autora, estas duas abordagens são as mais comuns em nossa sociedade, convivendo de maneira tensa e conflitiva e ocasionando polêmicas sobre a problemática multicultural.

A terceira abordagem destacada por Candau (2014), com a qual nos posicionamos para fundamentar o presente estudo, é o multiculturalismo interativo ou interculturalidade crítica.

Tal perspectiva supõe a inter-relação entre os diferentes grupos culturais, rompe com a visão essencialista da construção das culturas e identidades culturais e afirma que a sociedade atual é marcada por intensos processos de hibridização cultural que definem as identidades como abertas e em permanente construção.

A perspectiva intercultural crítica, segundo a referida autora, caminha na direção de uma educação voltada para a negociação cultural, que enfrenta desafios marcados pelas relações desiguais de poder entre os diversos grupos culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção e reconstrução, reconhecendo-as historicamente e não fixando os sujeitos em determinados padrões.

A interculturalidade crítica busca o questionamento das diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre os diferentes grupos culturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Torna-se imprescindível para tal perspectiva a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir relações igualitárias entre os diferentes grupos, o que implica no empoderamento daqueles que foram historicamente excluídos.

Candau (2016) destaca algumas características da interculturalidade crítica:

[...] promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade; neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assume que estas não são idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos culturais. Uma última característica que gostaria de assinalar diz respeito ao fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades (p. 347).

Para Walsh (2009), o fato da interculturalidade crítica ter suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico e sua ação transformadora. Segundo a autora citada, mais do que promover a simples relação entre os diferentes grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das instituições educativas ou disciplinares, o que a caracteriza é a necessidade de visibilizar grupos marginalizados historicamente e enfrentar estruturas e instituições que posicionam estes mesmos grupos dentro de uma ordem e uma lógica racial, moderno-ocidental e colonial.

A mesma autora se apoia em Tubino (2005) para esclarecer a diferença entre interculturalidade funcional e interculturalidade crítica.

Enquanto a primeira se traduz em políticas que buscam promover o diálogo e a tolerância sem tocar nas causas da assimetria social e cultural, a segunda vai propor uma crítica cultural no sentido de visibilizar as causas do não diálogo e questionar o modelo social vigente.

Em relação à interculturalidade crítica, a autora destaca que tal perspectiva busca alternativas para a globalização neoliberal e a racionalidade ocidental e, também, para a luta pela transformação social e condições de poder, ser e saber bem diferentes das percebidas atualmente. Ao partir do problema estrutural-colonial-racial dirige-se não apenas às questões políticas, sociais e culturais, mas

também as questões do saber e do ser. Se preocupa com a exclusão epistêmica dos sujeitos racializados, com a desumanização e subordinação de conhecimentos e com a naturalização da diferença.

A interculturalidade crítica, na visão da referida autora, é um processo dirigido à construção de modos “outros” de poder, ser e saber que vai muito além das propostas assimilacionistas e diferencialistas em que certos grupos são chamados a se incorporarem a lógica dominante ou, simplesmente, apenas reconhecidos, sem um questionamento mais profundo dos processos de subalternidade e desumanização.

Para a autora, entender a interculturalidade crítica como projeto:

É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial (WALSH, 2009, p. 24).

Pineda (2009) considera que a educação intercultural representa a explicitação da interculturalidade na educação, a partir de práticas pedagógicas culturalmente situadas. Nesse sentido, segundo a autora, é imprescindível o diálogo entre as diferentes culturas e o reconhecimento e valorização da diversidade cultural presente na sociedade. Destaca que esta perspectiva tem como objetivo a superação de preconceitos e discriminações e a promoção da igualdade levando em consideração diferentes vozes e visões de mundo.

A autora citada afirma que o diálogo intercultural não é uma atitude inerente aos sujeitos, mas se constitui como algo a ser construído e perseguido, na intenção de promover possíveis relações de igualdade entre os diferentes. Outro ponto importante destacado pela autora são as questões de poder envolvidas nas relações sociais. Neste caso, ao fazer a diferenciação entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica ressalta: “a interculturalidade crítica implica uma reorganização do poder nos contextos locais, regionais, nacionais e internacionais, de maneira que a pertença a uma determinada cultura não seja motivo de impotência e marginalização” (PINEDA, 2009, p. 106).

Para a autora, é fundamental refletir sobre as questões relacionadas ao poder, ao falar de interculturalidade, pois “só podem existir relações de poder horizontais na medida em que os sujeitos são livres” (p. 106). Porém a autora salienta que mesmo tendo consciência da limitação da liberdade em contextos de dominação, é possível tomar a luta contra essa mesma dominação como horizonte de ação para reverter as situações de opressão.

Nessa linha de pensamento, Pineda (2009) expõe:

A educação intercultural se estende como a luta contra a exclusão e como a promoção ativa de uma cidadania inclusiva que está cimentada nos direitos humanos e não na homogeneização linguística e cultural. Prepara para a convivência humana que é eminentemente política. Provenientes de diversas culturas, as mulheres e os homens, jovens ou adultos, não podem eximir-se de sua responsabilidade política, de ser capazes de dar razão da realidade, de julgá-la, avaliá-la e transformá-la. Para isto necessita uma educação que promova a consciência crítica e criadora. Permanecer numa consciência ingênua é terminar colaborando com a injustiça, direta ou indiretamente, fazendo-se cúmplice dos processos de dominação (p. 109).

Desse modo, acreditamos que a educação intercultural pode contribuir para superar os processos de violência ligados à discriminação e preconceito que certos grupos vêm sofrendo na sociedade, principalmente, fornecendo subsídios para a conscientização e esclarecimento da origem e desenvolvimento destas formas de subalternização ainda presente nas relações entre os diferentes grupos culturais.

Fleuri (2000) faz uma importante distinção entre a perspectiva multicultural e a perspectiva intercultural da educação. Inicialmente, coloca que o multiculturalismo se distingue do interculturalismo a partir do modo como concebem a relação entre as diferentes culturas. Para o autor, mesmo que ambas as perspectivas se refiram a processos históricos em que há a interação entre diferentes grupos, na perspectiva multicultural, o/a educador/a considera a diversidade cultural presente na sociedade como um fato, do qual ao tomar consciência, procura adaptar uma proposta educativa. Já a perspectiva intercultural da educação supõe uma intencionalidade na promoção de relações entre os diversos grupos culturais.

Segundo o autor: [...]o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes” (FLEURI, 2000, p. 52).

Uma segunda distinção feita pelo autor se refere aos diferentes modos de se entender a relação entre as diversas culturas na prática educativa. Enquanto na perspectiva multicultural compreende-se as diferentes culturas como objeto de estudo, ou seja, como matéria a ser aprendida, na perspectiva intercultural a “outra” cultura não é reduzida a um objeto de estudo a mais a ser entendido, mas é tratada como uma forma própria de um grupo interagir com a realidade. Para o autor, o confronto de diferentes visões de mundo a partir da interação de diversas culturas promove uma mudança de compreensão da realidade, na medida em que possibilita pontos de vistas diferentes de interpretação da realidade ou das relações.

Por fim, Fleuri (2000) indica que uma terceira diferenciação entre as perspectivas multicultural e intercultural é a ênfase dada aos sujeitos da relação. Na perspectiva intercultural, os sujeitos que interagem são criadores de suas próprias culturas, possuem uma bagagem histórica construída em contextos específicos, sendo considerados sujeitos ativos nesse processo. Sendo assim, o autor acredita que:

A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre os sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes (FLEURI, 2000, p. 53).

A educação intercultural, portanto, coloca-se muito mais do que uma simples proposta educacional. Na dimensão desta pesquisa e a partir das exposições feitas, representa uma tomada de atitude, uma postura a assumir, um horizonte a perseguir em busca de uma educação que se insira em um projeto ético, epistemológico e político onde as diferenças culturais sejam reconhecidas e valorizadas no currículo, nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais, nos projetos escolares e, principalmente no pensamento de educadores e educadoras comprometidos com uma sociedade mais democrática e solidária.

Porém, é fundamental refletirmos sobre os dilemas e obstáculos existentes no desenvolvimento de uma educação verdadeiramente intercultural.

4.2 Educação intercultural: desafios para a prática

Alguns autores reconhecem que a perspectiva intercultural da educação exige transformações urgentes na escola (CANDAU, 2011a, 2014, 2016; FLEURI, 2000, 2003).

Para Fleuri (2000), a perspectiva intercultural da educação implica em mudanças profundas na prática educativa, não só pela necessidade de oferecer oportunidades significativas a todos e todas, respeitando pontos de vista e pensamentos, mas pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que possam dar conta da complexidade das relações entre os indivíduos e diferentes grupos culturais. O referido autor também aposta na necessidade de se reinventar o papel e o processo de formação dos educadores.

Nesse sentido, Candau (2014) afirma que a condição primordial para a transformação é a mudança de ótica, ou seja, uma reconstrução dos sentidos e significados que atravessam a escola e as práticas educativas. A autora citada ressalta a polissemia presente nos discursos dos professores em relação aos termos igualdade e diferença, onde o primeiro termo refere-se a um “processo de uniformização, homogeneização e padronização orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso” (CANDAU, 2014, p. 29).

Esse processo se dá desde ao uso do uniforme até ao tipo de avaliação, que são idênticos para os (as) estudantes, o que contribui para o apagamento e silenciamento de determinadas identidades.

Em relação ao termo diferença, Candau (2014) destaca que nos discursos dos professores, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade:

Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, os/as que possuem características identitárias que são associadas à

”anormalidade” e/ou a um considerado baixo “capital cultural”. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores/as têm de enfrentar e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Somente em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas (CANDAU, 2014, p. 30).

Corroboramos a autora citada quando afirma que somente poderemos mobilizar processos de construção de práticas interculturais quando fomos capazes de não reduzir igualdade à padronização, mas ao reconhecimento da dignidade de cada um e, também, quando não encararmos a diferença como um problema a resolver, mas como “riqueza pedagógica”.

Não há como pensar em práticas transformadoras que valorizem a diversidade cultural e questionem as relações de poder presentes no conhecimento e no currículo sem levar em conta a mudança de ótica proposta por Candau (2014), ou seja, a articulação entre igualdade e diferença e, como consequência, considerar experiências que caminham em direção à inserção e reconhecimento dos diferentes grupos culturais, subvertendo a lógica branca, europeia e monocultural.

No caso da Educação Física, é fundamental romper com a lógica biologizante e caminhar para um ensino que conceba a prática dentro de uma abordagem cultural que valorize os diferentes conhecimentos sem hierarquizá-los.

Nesse sentido, concordo com Daolio (2004) ao afirmar que a Educação Física pode e deve ampliar seus horizontes, abandonando de vez a premissa de investigar o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para tornar-se um campo de atuação que considere o ser humano como ator cultural e social.

Tendo presente as reflexões anteriores e utilizando como base os estudos de Candau (2011a, 2014, 2016) destacamos alguns elementos considerados importantes na construção de práticas pedagógicas que adotem a educação intercultural.

Reconhecer as experiências culturais dos alunos como legítimas

A interculturalidade crítica vai favorecer a construção de identidades abertas e plurais, desnaturalizando e desconstruindo a ideia essencializada de sua

constituição e, deste modo, abrindo espaço para a subversão de preconceitos e estereótipos limitadores de uma educação igualitária e aberta à diferença.

Possibilitar os processos de empoderamento e construção da autoestima, principalmente aos grupos historicamente subalternizados se torna fundamental para a valorização das diferentes culturas, assim como, partir do reconhecimento da diferença presente na sala de aula o que implica na ruptura de práticas homogêneas e padronizadas.

Questionar os conhecimentos tratados no cotidiano escolar e desconstruir o currículo

Desafiar o caráter monocultural do conhecimento escolar e do currículo concebidos como universais torna-se fundamental na construção de práticas pedagógicas que levam em conta outros conhecimentos trazidos pelos (os) estudantes de suas realidades culturais.

Sobre este aspecto, Candau (2014) parte da afirmação da ancoragem histórico-cultural dos diferentes saberes e conhecimentos e de seu caráter dinâmico, o que nos leva a pensar nas raízes históricas e nas transformações que foram sofrendo a partir dos contextos e mecanismos de poder neles inseridos. Outra questão apontada pela referida autora é a ênfase no diálogo entre os diferentes saberes nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na sala de aula.

Nesse sentido, romper com a hierarquização de conhecimentos e saberes desconstruindo a ideia de que os conhecimentos formais introduzidos pelo currículo escolar (hegemônico) são mais importantes do que aqueles conhecimentos presentes no cotidiano dos (as) estudantes é imprescindível para a construção de práticas interculturais.

Não se trata de negar um ou outro conhecimento, mas fazer dialogar tais conhecimentos num espaço democrático e igualitário onde todas as culturas possam ser reconhecidas e valorizadas.

Propor práticas pedagógicas plurais e diferenciadas

A necessidade de subverter as práticas educativas padronizadas e uniformes se coloca como um desafio para a implementação da perspectiva

intercultural. Tais práticas se distanciam das realidades dos (as) alunos (as) silenciando e apagando as diferenças de gênero, raça, classe social, religiosa, entre outras. Por que não valorizar, por exemplo os/as alunos/as que tenham mais facilidade na oralidade, do que na escrita? Por que não articular a música ou outros elementos da arte no processo ensino-aprendizagem da leitura? No caso da Educação Física, por que não valorizar aspectos socioculturais na vivência do futebol ou da dança, desconstruindo preconceitos e discriminações em detrimento da ênfase da habilidade motora para tais práticas?

Pensar a educação intercultural na formação inicial e continuada

É fundamental que a interculturalidade esteja presente nos cursos de formação inicial e continuada para que as questões relacionadas à diferença possam impregnar as práticas pedagógicas dos professores. Não se trata, porém, de uma disciplina específica que aborde a interculturalidade, mas que esta perspectiva atravessasse todas as disciplinas mais convencionais, como por exemplo, a didática, a avaliação, os estudos curriculares de modo que a ação pedagógica tenha uma sólida fundamentação teórica capaz de contribuir para a sistematização e reflexão do trabalho docente.

É importante ressaltar, que neste ponto cabe valorizar as disposições internas que os docentes ou futuros docentes já possuem para trabalhar com a dinâmica da diferença, ou seja, a percepção interna de que a diferença pode ser encarada como riqueza pedagógica e não como um problema a resolver (CANDAU, 2014).

Nesse sentido a educação intercultural pode favorecer o diálogo entre estes diferentes grupos, possibilitando práticas educativas que levem em conta a igualdade construída na diferença e vice-versa contribuindo para a construção de relações democráticas e justas desde a sala de aula até a sociedade de forma geral.

4.3 A Educação Física na perspectiva intercultural: reflexões possíveis

Com base no que foi exposto reiteramos a nossa intenção em assumir a perspectiva da educação intercultural como pano de fundo para as nossas discussões no campo da Educação Física, bem como na construção de práticas

pedagógicas que levem em conta as diferenças culturais e todas as tensões e desafios que lhe são pertinentes.

Na tentativa de compreender melhor esta relação, é imprescindível analisarmos como os principais autores do campo da Educação Física vêm dialogando com as questões relacionadas à perspectiva da educação intercultural (NEIRA, 2011,2015, 2016a, 2016b; NEIRA; NUNES, 2006, 2009; OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, 2011; RANGEL et al., 2008).

Oliveira e Daolio (2011) concebem a escola como um espaço sociocultural que, além de valorizar e respeitar as diferenças, deve possibilitar o diálogo entre os diferentes atores que compõem o cenário escolar. Diante das críticas feitas à escola tradicional, é que o debate educacional incorporou a questão da valorização das diferenças, contrapondo as ideias homogeneizantes impostas pelos processos educativos. E a Educação Física, na visão do autor, acompanha todo esse sistema ao ser justificada pelo discurso biológico, ou seja, se todos possuem os mesmos órgãos e as mesmas funções nos mesmos contextos, as práticas corporais abordadas pela Educação Física deveriam ser iguais para todos/as.

Nesse sentido, os autores citados utilizam a educação intercultural como “ponto de partida para ressignificação das práticas escolares de Educação Física no que tange às tensões produzidas pela diversidade cultural” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2011, p. 8).

Neira (2011a) destaca que o currículo cultural da Educação Física enfatiza a construção de práticas pedagógicas atentas à pluralidade de identidade dos/as alunos/as posicionando-os como sujeitos ativos no processo de transformação da sociedade.

Nesse contexto, acreditamos que as práticas devem estar em consonância com as realidades dos/as estudantes, articuladas com a proposta pedagógica da escola e levar em conta os temas da cultura corporal: as ginásticas, os jogos, os esportes, as danças, as lutas, entre outros. Sobre este último aspecto, é importante que a Educação Física possibilite condições para que as práticas corporais sejam vivenciadas e interpretadas à luz da perspectiva das diferenças culturais, onde as culturas dos diversos grupos possam ser valorizadas e entendidas dentro um processo de fortes relações de poder.

Nesse sentido:

O currículo cultural da Educação Física pretende fazer “falar”, por meio do estudo das manifestações corporais, a voz de várias culturas no tempo e no espaço, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas. Neste prisma, pode se concebido como terreno de luta para a validação de significados atribuídos às práticas corporais pelos diversos grupos, visando à ampliação ou conquista de espaços na sociedade (NEIRA, 2011a, p. 48).

Em um estudo mais recente, Neira (2015) destaca que o currículo cultural da Educação Física possibilita entrecruzamentos entre as diversas culturas e a superação de preconceitos e discriminações pela reflexão crítica do/a professor/a em relação as suas práticas. A intenção é que os/as estudantes possam refletir sobre sua própria cultura corporal, sobre o patrimônio cultural construído social e historicamente e, também, sobre as manifestações corporais culturais de outros grupos.

Por meio do estudo das práticas corporais, o currículo cultural pretende dar voz aos grupos excluídos historicamente, além de problematizar as relações de poder implícitas e explícitas nas relações educacionais. Sendo assim “o currículo cultural cria espaços e constrói as condições para que as vozes e as gestualidades subjugadas possam ser reconhecidas pelos estudantes” (NEIRA, 2015, p. 299).

Nessa linha de pensamento, o autor adiciona que

Com isso, tem-se não só a valorização identitária, como também a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças. Somente o diálogo cultural contribuirá para a construção do autoconceito positivo e do respeito ao outro, elementos indispensáveis a uma relação democrática (NEIRA, 2015, p. 300).

Ao possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas corporais articulada com as questões relacionadas à diferença, o currículo cultural procura desconstruir a hierarquia presente em muitos currículos, onde conteúdos considerados hegemônicos como o esporte de alto nível tenham o mesmo espaço que os conteúdos presentes nas culturas consideradas inferiorizadas, como por exemplo, a capoeira e as danças de origem afro-brasileiras.

Rangel et al. (2008), ao analisarem a interface entre a Educação Física e o multiculturalismo, colocam que nas aulas a relação entre cultura e escola se torna evidente, pois os corpos dos/as estudantes se encontram em exposição, refletindo, por vezes, a cultura familiar. Ainda que a escola tente uniformizar os/as estudantes, no espaço da quadra, do pátio ou do gramado os significados culturais emergem.

Nessa perspectiva, os autores problematizam como trabalhar de forma multicultural nas aulas de Educação Física no intuito de promover a reflexão sobre os preconceitos e discriminações existentes na sociedade. Em suas visões, consideram que não basta apenas vivenciar as manifestações culturais de forma folclórica, mas que a partir delas se questione e se discuta as raízes históricas de cada uma, superando a construção e manutenção de estereótipos (RANGEL et al., 2008).

Rangel et al. (2008) consideram o esporte, por suas características competitivas, como uma grande arena de discussão sobre as questões relacionadas à diversidade cultural. Como exemplo, temos a prática de declarações preconceituosas em momentos de tensão e a valorização de habilidades motoras que priorizam quem tem mais agilidade e velocidade, criando um tipo de discriminação específico ao campo da Educação Física: a dos menos habilidosos ou capazes.

Outro exemplo apontado pelos autores é a criação e manutenção de estereótipos de gênero que diferenciam a possibilidade de participação de atividades corporais, segundo o gênero, ou seja, a divisão de atividades de meninas (amarelinha) e atividades de menino (futebol).

Para os autores citados, a perspectiva multi/intercultural possibilita o entendimento da escola enquanto espaço de crítica cultural, colocando em xeque tudo o que se passa como natural e inevitável. O currículo da Educação Física precisa questionar a supremacia dos esportes coletivos enquanto conteúdo hegemônico, assim como o conceito de saúde e sua implicação para a prática de atividade física.

Em suma, defendemos nesta pesquisa, que a educação intercultural pode ser traduzida em práticas cotidianas, na medida em que possibilite que, tanto professores/as, alunos/as e outros atores escolares sejam reconhecidos e

respeitados, dentro de suas subjetividades e, também, a partir de experiências que valorizem a troca e o diálogo entre os diferentes grupos, sem a constante hierarquização de conhecimentos e práticas que tanto presenciamos nas escolas. As diferenças culturais vistas de modo positivo podem ser compreendidas a partir de atividades que subvertam o conhecimento hegemônico como único pensamento possível e utilizem o conhecimento dos grupos considerados marginalizados em uma perspectiva de reconhecimento, valorização e enriquecimento cultural.

5 O contexto: descrição do campo e caminhos de investigação

O conhecimento do cotidiano e a resolução de problemas podem, evidentemente, se tornar um ponto de partida para o desenvolvimento da teoria e para a pesquisa empírica.

Uwe Flick, *Introdução à Metodologia da Pesquisa*

Por que investigar o ensino médio? O interesse se deu pelo fato do ensino da Educação Física neste segmento ainda ser um assunto pouco abordado na área, talvez pela dificuldade dos professores/as e alunos/as em superar a famosa aula “rola bola”, ou ainda pelo sentimento de fracasso que ronda este segmento de ensino marcado pelo forte viés esportivizante e pela descontextualização com a cultura juvenil (JÚNIOR e NEIRA, 2016).

Alguns estudos indicam o baixo interesse pela pesquisa na área da Educação Física no ensino médio a partir da pouca produção acadêmica existente nesta etapa do ensino, o que repercute diretamente na produção de conhecimento, principalmente as relacionadas com a prática pedagógica no cotidiano escolar (DIAS; CORREA, 2013; RUFINO et al., 2014).

Neste contexto, acreditamos que o presente estudo pode contribuir para a melhor compreensão do ensino da Educação Física no ensino médio ao focalizar aspectos fundamentais do processo ensino-aprendizagem como o currículo e as práticas docentes e, além disso, a compreensão das questões ligadas às diferenças culturais como um grande desafio a enfrentar por parte dos/das professores/as no cotidiano da escola.

Em se tratando da delimitação do campo de pesquisa, assim como dos/as sujeitos participantes, reconhecemos a importância da compreensão de suas características e peculiaridades de modo a dar sustentação ao levantamento de dados e sua conseqüente análise. Nesse sentido, o trabalho de campo permite ao pesquisador se aproximar da realidade da qual construiu seu objeto de estudo e, além disso, estabelecer interações com os “atores” que compõem a realidade a ser investigada (MINAYO, 2015).

Neste capítulo é apresentada a experiência de investigação de um contexto, com a intenção de descrevê-lo e interpretá-lo à luz dos referenciais da educação intercultural.

Entendemos que no contexto escolar, as diferenças culturais de gênero, orientação sexual, raça, religião, entre outras estão cada vez mais evidentes, porém o que se percebe é uma tendência à homogeneização da cultura escolar que está presente nas práticas, no currículo, no PPP, nas intervenções pedagógicas e toda dinâmica educacional (CANDAU, 2012). Os representantes dos diferentes grupos, principalmente aqueles pertencentes às culturas que foram subjugadas e inferiorizadas historicamente encontram, no âmbito escolar, verdadeiras “barreiras” ao lutarem por reconhecimento e espaço. Porém propostas homogeneizantes têm sido confrontadas cada vez mais com uma necessidade de abertura para a questão das diferenças.

Segundo Candau (2011a, p. 15) “Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes”.

Levando-se em consideração esta perspectiva buscamos explorar na escola investigada como as diferenças culturais são percebidas pelos seus diversos atores em seus contextos de atuação, ou seja, como professores/as, alunos/as e a gestão escolar percebem as questões relacionadas às diferenças em seus espaços de ação.

Inicialmente, é preciso caracterizar o local da pesquisa, uma escola de ensino médio que atende alunos/as de diferentes classes sociais, mas basicamente alunos/as de camadas populares.

A instituição focalizada, situada no bairro da Luz (nome fictício), na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, é considerada uma escola inclusiva de referência dentro da Metropolitana IV²⁴, pois além de possuir uma sala de

²⁴ Regionais administrativas e pedagógicas - Desde o dia 30 de abril de 2011, está em vigor a nova organização de Regionais Administrativas e Pedagógicas, conforme o Decreto 42.838 de 4 de fevereiro de 2011, que transforma a estrutura básica da SEEDUC em 14 Regionais Administrativas e Pedagógicas, além da Diesp, Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas.

recursos para estudantes com deficiência, é indicada como tal para os pais e responsáveis no ato da matrícula.

A escolha da escola não se deu de maneira aleatória. Como destacado anteriormente, além de apresentar em seu quantitativo, estudantes com deficiência visual, auditiva, motora e cognitiva, a referida escola é constituída por estudantes que apresentam identidades múltiplas: homossexuais, negros/as, classes sociais variadas, religiosidades diversas.

Por ser uma escola de periferia, porém localizada na região central do bairro, apresenta no seu contingente, alunos/as de diversas classes sociais e nível socioeconômico.

Por ser uma escola muito bem vista pela comunidade, a gente percebe, por exemplo, quando a gente vai abrir a escola, aqueles alunos que vem com o pai de carro que para na porta da escola... aí você fala assim... é uma pessoa que é de uma classe mais... né ... Mas está vindo pra nossa escola como qualquer outro, é um aluno que interage normalmente com os outros... a gente tem filho de médico...engenheiro... como a gente tem muitos alunos com pais desempregados que não conseguem o uniforme e a gente dá o nosso jeito (diretora Cristina).

Por tais motivos, consideramos esta realidade um campo fértil para compreendermos como as diferenças culturais estão postas e são compreendidas nas práticas pedagógicas da Educação Física, no currículo escolar, nas relações sociais e demais processos educacionais da escola.

Nessa perspectiva, Candau (2014) afirma:

As diferenças socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais. Permeiam o nosso cotidiano, tanto no que se refere às relações interpessoais quanto entre os diversos grupos e movimentos presentes na sociedade. No entanto, essas relações estão muitas vezes marcadas por tensões e conflitos, em função das assimetrias de poder que as permeiam e provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização, afirmam preconceitos, discriminações e violências em relação a determinados atores sociais (p. 23).

Corroborando a autora citada e sabendo de todas as tensões e conflitos que o tema provoca, acreditamos que investigar a realidade apresentada e entender como os diferentes atores escolares compreendem e enxergam as diferenças culturais no cotidiano da escola poderá oferecer pistas sobre como essas diferenças se manifestam, quais as concepções presentes sobre o tema e quais os limites e desafios para lidar com estas questões no contexto escolar.

Defendemos que é preciso levar em conta a construção de práticas que reconheçam as diferenças culturais como componentes de todos e todas e não, simplesmente, como um problema a solucionar. Pensar as diferenças culturais como riqueza (CANDAU, 2016) se coloca como fundamental em uma sociedade marcada pelas desigualdades de raça, gênero, orientação sexual, religião, classe, deficiência, entre outras, no sentido de auxiliar na formação de relações mais igualitárias e justas. Essa é uma das nossas principais intenções neste estudo, logicamente, tendo como pano de fundo as aulas de Educação Física.

É importante destacar também que a aproximação ao campo para a realização da pesquisa se deu pelo fato da minha atuação como professora regente na referida escola no ano de 2010, o que estimulou a abertura concedida pela direção, assim como, a disponibilidade para o envolvimento na pesquisa como sujeitos participantes. Da mesma forma, tal situação causou proximidade com os/as professores/as que se mostraram interessados/as e solícitos/as na participação da pesquisa de campo.

Nesta fase de descrição do campo, focalizamos evidenciar particularidades da escola pesquisada e dos sujeitos participantes da pesquisa na intenção de contribuir para a compreensão da realidade ao longo de todo o processo investigativo.

Em relação à escola pesquisada, consideramos que conhecer um pouco sobre a sua história, suas características e o seu Projeto Político Pedagógico faz-se necessário para que possamos compreender suas perspectivas e intenções pedagógicas.

Outro aspecto relevante é a compreensão do plano de curso da disciplina investigada, no intuito de nos aproximarmos da sua realidade a partir da identificação das concepções que orientam o documento.

No que se refere aos sujeitos participantes (professores/as, diretores/as, coordenadoras e alunos/as) julgamos fundamental destacar suas trajetórias, formações, experiências e suas aspirações em relação à escola onde se encontram.

5.1 A escola e sua história

Fundada em 1993, a escola foi criada, a princípio, com a finalidade de atender as últimas séries do ensino fundamental e mais tarde, devido à necessidade de absorver alunos oriundos da rede municipal para o antigo 2º grau, foi implantado definitivamente o ensino médio regular.

A escola é dirigida por uma diretora geral, juntamente com três diretores/as adjuntos, duas coordenadoras, uma secretária escolar e uma agente pessoal. Também é constituída por um grupo de quarenta e dois funcionários/as administrativos e de apoio, duzentos professores/as, dez tutores, cinco intérpretes de libras e cerca de dois mil alunos.

O nome da escola foi definido através de um concurso para a sua escolha, assim como do logotipo.

Todas as salas de aula possuem ar condicionado e os espaços externos e corredores possuem circuito interno de TV, gravando 24 horas por dia. Os corredores das salas de aula são decorados com reproduções de mestres da pintura como Picasso, Van Gogh e Portinari, produzidas pelos próprios alunos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, cerca de 10 mil jovens oriundos de toda a Zona Oeste, procuram a cada ano vaga na unidade escolar o que mostra o reconhecimento e aceitação da instituição no cenário das escolas de ensino médio da região.

Tal fato foi evidenciado durante as entrevistas, onde os/as alunos/as destacaram o grande prestígio da escola na região ao serem perguntados sobre os motivos que os/as levaram a escolher a mesma para cursar o ensino médio.

Eu escolhi esta escola porque sempre me falaram que era uma das melhores escolas do bairro (aluno 1º ano).

Minha prima estudou aqui durante um tempo e desde pequena eu sempre soube que aqui seria um dos melhores colégios pra eu estudar, tanto em termos de

educação e outras coisas, aí eu cheguei aqui pra ter um melhor ensino (aluna 2º ano).

Escolhi por ser considerada uma das melhores escolas da região (aluno 3º ano).

É porque é a melhor do bairro da Luz né... é o que dizem... (aluna 2º ano).

Eu vim por influência da minha mãe que sempre acreditou que aqui é uma boa escola (aluno 2º ano).

Eu sempre ouvia dizer muito bem desse colégio e aí achei interessante vir pra cá (aluno 3º ano)

Identificamos também por parte dos/as professores/as uma preferência pela escola no cenário das escolas da região.

Quando eu cheguei de transferência tinha vaga aqui, dei sorte, e vim pra cá, entendeu? Mas eu me identifico muito com a escola e gosto muito daqui [...] tem um bom acesso, é fácil de chegar nessa escola, é um local tranquilo, não tem problema de violência, a escola é boa... as coisas funcionam aqui (professora Lúcia²⁵).

Eu caí de paraquedas, graças à Deus! A gente sabe que a realidade das escolas do Estado do RJ não é uma realidade confortável, algumas escolas pela localização não enfrentam determinados problemas, mas as escolas que estão inseridas dentro de comunidades e áreas de risco, a própria clientela traz aquele hábito do dia a dia, fora da escola, pra dentro da escola e isso, com certeza, dificulta muito o trabalho. A gente tem que enfrentar outros problemas que aqui, na nossa escola, a gente não enfrenta (professora Ana).

Todos/as os/as professores/as entrevistados destacaram como positivo o fato de terem ingressado na escola pesquisada, pois, segundo eles/as, além de possuir fácil acesso é uma escola de “referência” na região, ou seja, muito procurada por responsáveis por conta de sua organização, bons professores, baixo índice de violência e estrutura física e humana (rampas de deslocamento,

²⁵ Utilizamos nomes fictícios para designar os/as professores/as.

banheiros adaptados, auxiliares/tutores e intérpretes de libras) para atender a alunos/as com deficiência.

Embora haja essa procura pela escola, atualmente a mesma mostrou problemas, tanto do ponto de vista da estrutura física, quanto do ponto de vista pedagógico.

Segundo as observações feitas durante a pesquisa e depoimentos dos atores escolares (professores/as, diretores/as e alunos/as), a maior parte dos aparelhos de ar condicionado não funciona, o financiamento para a compra de materiais escolares e de uso higiênico é cada vez mais reduzido, os salários estão em atraso em grande parte do funcionalismo ativo e inativo, manutenções elétricas e hidráulicas por fazer devido a pouca verba disponível, falta de funcionários de segurança (porteiro), o que implica na retirada de outros funcionários de suas áreas para organizar a entrada e saída de estudantes.

A questão administrativa é complicada, pois temos muitas coisas a fazer, muita cobrança, mas poucas pessoas e poucos recursos... e a gente precisa produzir. Agora mesmo você vê... não temos porteiro e aí toda hora alguém tem que ir lá abrir o portão, tem que parar o que está fazendo... reduziram o pessoal da limpeza, eram doze funcionários, agora são apenas cinco para limpar essa escola toda, manhã, tarde e noite... então é bem difícil (diretora Márcia).

Todo esse progressivo processo de sucateamento da educação pública do Rio de Janeiro vem afetando diretamente não só a vida dos/as estudantes, mas também a vida de todos os atores da escola, principalmente os/as professores/as, aqueles/as que ficam na linha de frente da sala de aula.

Passamos por uma fase bem difícil... a escola diz que não tem verba pra comprar material e pra Educação Física então... imagina! Somos sempre os últimos! Os banheiros não são limpos, colocaram os bebedouros pra nós na semana passada... e ao longo do tempo só vem piorando! Nunca passamos por essa situação! Onde isso vai dar eu não sei... isso desmotiva... professor com o que ganha ainda ter que comprar material? (professora Eliane).

A falta de estrutura e materiais é um fator muito limitante para as aulas... temos apenas uma quadra para atender vinte e duas turmas por turno e contamos com apenas algumas bolas que já estão em estado crítico. Impossível de programar aulas diferentes nestas condições... e com esta fase que o Estado tá passando... se até com o salário estamos preocupados... quem dirá com os recursos e materiais... (professora Ana).

Os/as alunos/as confirmaram a dificuldade existente na escola por conta da falta de materiais para a aula de Educação Física.

Não tem muita bola não... tem duas só, eu acho... não tem muita variedade porque a gente só tem futebol, queimado e vôlei e as bolas nem são tão boas assim... Eu acho que se tivesse mais materiais daria até para o professor inovar mais.. ele acaba fazendo o que tem... (aluno do 3º ano).

Em meio a esse contexto de descaso, desmotivação e indignação, resolvemos compreender a realidade escolar, procurando investigar como as questões ligadas às diferenças culturais se colocam no âmbito da escola pesquisada, especificamente, nas aulas de Educação Física.

5.2 O Projeto Político Pedagógico e suas concepções

Nesta parte, trataremos de abordar as questões relativas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, entendendo que este importante documento visa pensar a relação entre a sociedade e a escola, fazendo com que esta leve em conta as diferentes realidades e contextos, atribuindo coerência a todas as ações pensadas e implementadas em seu cotidiano.

Para Veiga e Araújo (2007) o PPP na perspectiva da formação humana significa “lançar para frente, a partir do que temos, buscar o possível. É antever um futuro diferente do presente e do passado” (p. 29).

Nesta lógica o PPP remete a uma possibilidade a ser alcançada em função de relações mais participativas e solidárias entre toda comunidade escolar (pais, mães, responsáveis, professores/as, gestores, funcionários/as, alunos/as).

A escola é uma organização viva e dinâmica, que compartilha de uma totalidade social, e o seu projeto político-pedagógico deve ser também vivo e dinâmico, norteador de todo movimento escolar – seu plano global, seu plano de ensino, seu plano em torno das disciplinas e, inclusive, seu plano de aula. Em fidelidade ao conceito de formação, os sujeitos envolvidos – gestores, pais, professores e alunos – traduzem o projeto político-pedagógico concretamente, visando à construção da formação humana. E a finalidade das mediações de ordem escolar tem como parâmetro, ou deveria ter, a própria formação (VEIGA; ARAÚJO, 2007, p. 34).

Desta forma, concebendo o PPP como o condutor de toda a dinâmica escolar, buscamos analisar o referido documento a fim de compreendermos as intenções pedagógicas da escola analisada e como as propostas de intervenções se articulam com as questões ligadas as diferenças culturais.

O PPP da escola está dividido nas seguintes partes: identificação da instituição, histórico da unidade escolar, público alvo, fundamentos teóricos, missão/valores, estrutura física, equipe de direção, equipe técnica, objetivo da escola, calendário escolar, alinhamento das questões pedagógicas, metas e resultados, descrição do plano alimentar, descrição dos documentos avaliativos, descrição da recuperação de estudos e da progressão, inclusão/sala de recursos, conselho de classe e, por fim, projetos pedagógicos.

No item intitulado “fundamentos teóricos” encontramos:

Nosso referencial teórico é sustentado pela Teoria Sociocultural de Vygotsky, na qual podemos encontrar um pensamento inteiramente ligado à cultura em que o indivíduo estrutura o seu sistema simbólico de representação da realidade. É por meio de um universo de percepções e significações que o indivíduo constrói e interpreta o mundo. O que ocorre são trocas estabelecidas entre os membros de uma determinada cultura e, num processo de constante interação recíproca, reinterpretam informações e conceitos. Vygotsky ao referir à cultura está fazendo-o no sentido de um grupo cultural, em que o indivíduo participa de um ambiente estruturado no qual todos os elementos estão carregados por algum significado (p. 3).

Neste trecho, o documento analisado, embora destaque o conceito de cultura como o local onde o indivíduo estrutura o seu sistema simbólico de representação da realidade, não aponta as lutas que são travadas pelos diferentes grupos na construção desses sistemas de representação da realidade e as

desigualdades de poder inerentes nestas relações. Desse modo, não encontramos preocupação em tratar as questões relativas às diferenças culturais e suas implicações no âmbito escolar.

Defendemos que a educação intercultural pode repercutir nas instituições escolares, nos seus currículos, no seu PPP, na avaliação, nas práticas pedagógicas favorecendo o diálogo entre os diferentes grupos, reconhecendo os processos de subalternização e discriminação existentes que precisam estar explicitados em documentos, propostas e diretrizes educacionais.

Conforme Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 27):

Como projeto político e social, a interculturalidade crítica exige uma pedagogia que afirme a diferença em seus aspectos históricos-políticos-sociais e de poder. No que se refere à construção de práticas educativas orientadas por uma perspectiva intercultural, o trabalho requer que seja oferecido aos estudantes múltiplas situações que permitam compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que permitem a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades.

Os autores citados reconhecem a importância de se conceber as diferenças culturais como projeto pedagógico no sentido de possibilitar múltiplas vivências aos alunos e alunas e que estes se percebam não só em seus contextos, mas em diferentes realidades culturais.

Em outro trecho do PPP da escola, embora seja reconhecida a importância da construção democrática e de alunos/as participativos e transformadores, a questão das diferenças culturais se mostra, mais uma vez, silenciada.

[...] buscamos uma escola onde os pais, professores, alunos e comunidades, tenham sua contribuição no processo de ensino, objetivando uma escola democrática voltada para a formação de alunos críticos, criativos, reflexivos e autônomos, reconhecedores de suas realidades e que sejam capazes de intervir para transformá-la (p. 3).

Assim sendo, percebemos neste item, fortemente marcado pela teorização crítica, que não é explicitada a preocupação em formar alunos abertos às diferenças e capazes de superar/combater preconceitos e discriminações.

No item *valores*, o documento traz algumas questões perseguidas pela instituição escolar: *pessoas, visão sistêmica, educação de qualidade/excelência, eficiência/eficácia, ética, sustentabilidade, qualidade de vida, diversidade humana/cultural, inclusão social, empreendedorismo/inação, respeito às características regionais, democracia e transparência* (p. 4).

Em contrapartida ao que foi destacado até agora, neste trecho do PPP, podemos inferir que há sensibilidade para as diferenças culturais quando aponta como valores importantes a *diversidade humana/cultural, inclusão social e o respeito às características regionais*.

O papel da escola é contribuir para que o aluno transforme informação em conhecimento. Hoje, mais do que nunca, a escola precisa ajudar formar gente solidária que luta pela superação das desigualdades; autônoma que toma decisões, executa, avalia; responsável e competente, sujeito coletivo, mobilizado, organizado e que luta pelos seus direitos (p. 4).

Neste fragmento, é possível detectar uma sensibilidade em relação às diferenças quando traz que “*a escola precisa ajudar formar gente solidária que luta pela superação das desigualdades*”.

A educação intercultural, na qual nos baseamos neste estudo, considera fundamental a promoção de relação entre sujeitos individuais e, também, entre grupos provenientes de diferentes culturas, favorecendo a construção de identidades abertas e plurais, potencializando o empoderamento daqueles reconhecidos historicamente como subalternizados e inferiorizados. Portanto, focaliza relações democráticas entre os sujeitos pautadas na justiça social e combate às desigualdades (CANDAUI, 2014).

Na parte *objetivos da escola*, encontramos,

A escola tem como objetivo buscar um ensino de qualidade, formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações e alternativa de trabalho que temos hoje ao lidar com rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações (p. 7).

Nesse trecho, não estão explícitos indícios do compromisso no trato com as diferenças culturais no cotidiano da escola, o que mostra o quanto esta não é uma preocupação real a ser explicitada nos *objetivos da escola*.

Na parte intitulada *alinhamento das questões pedagógicas*, destacamos,

A busca de qualidade pressupõe também o princípio da gestão democrática como orientadora da construção de uma escola que valorize as relações estabelecidas pelos indivíduos em seu cotidiano visando assegurar uma aprendizagem voltada para as necessidades e o sucesso do aluno, de forma que o conhecimento possa ser percebido e construído a partir da integração das diversas áreas do saber humano e não de maneira isolada e fragmentada. Assim, este projeto pedagógico busca a construção da identidade da escola, estabelecendo seu direcionamento e o comprometimento dos sujeitos da comunidade escolar e local em torno de uma visão comum e compartilhada de educação, orientando a tomada de decisão e garantindo a unidade da ação e o comprometimento de todos na ação pedagógica (p. 11).

Neste trecho, podemos destacar algumas sensibilidades para as diferenças culturais quando salienta *o princípio da gestão democrática, aprendizagem voltada para as necessidades e o sucesso do aluno, a construção da identidade da escola e comprometimento dos sujeitos da comunidade escolar*.

A transformação do espaço escolar em um ambiente acolhedor e que leve em conta as diferentes subjetividades torna-se imprescindível para a perspectiva da educação intercultural. Esse processo envolve não só a desconstrução de preconceitos e estereótipos em relação a determinados sujeitos, mas a valorização e o reconhecimento de suas culturas no universo escolar. Tais proposições, segundo Santiago, Akkari e Marques (2013) necessitam de “responsabilidade e espírito de coletividade por parte da equipe pedagógica” (p. 47) e ainda:

[...] consideramos que a educação em uma perspectiva intercultural se constitui em um movimento de incentivo à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, que envolve a valorização de todas as pessoas que compõem o espaço escolar; e também a reestruturação de práticas escolares sensíveis à diversidade dos estudantes e à concepção de diferença como possibilidade de apoio à aprendizagem (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 47).

No item *pressuposto de inclusão e sala de recursos*,

A unidade escolar desenvolve um trabalho inclusivo com vários Portadores de Necessidades Especiais²⁶, priorizando a integração entre os membros da comunidade interna e externa da escola, estimulando o respeito às individualidades do educando, valorizando sua bagagem cultural, como meio de novas descobertas e aprendizagens, aprimorando-o como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico, desenvolver ações que integrem trabalho, meio ambiente, saúde, lazer, além de atividades artísticas, culturais e tecnológicas (p. 15).

Nessa passagem do documento, destacamos como sensibilidade para as diferenças os fragmentos: *priorizando a integração entre os membros da comunidade interna e externa da escola, estimulando o respeito às individualidades do educando, valorizando sua bagagem cultural.*

Ainda no item *pressuposto de inclusão e sala de recursos*, destacamos:

Na escola inclusiva, os espaços físicos, sinalizações, códigos e comunicação, bem como as práticas educacionais devem ser projetadas e efetivamente executadas de forma que todos tenham acesso a todos os espaços, possam participar de todas as atividades e tenham as condições necessárias para se manifestarem (p. 16).

Neste trecho do documento, verificamos indicativos para o trato com as diferenças culturais ligadas à deficiência²⁷, no que se refere à ressignificação da escola para o avanço da acessibilidade para os alunos e alunas e a garantia de todas as condições para a sua livre manifestação.

Por fim, identificamos na seção *projetos pedagógicos*, algumas práticas que sugerem a preocupação em abordar temas que se identificam com a perspectiva das diferenças culturais propostas no presente estudo. De dezoito propostas de projetos a serem realizados durante o ano, apenas duas propostas configuraram alguma sensibilidade para as diferenças culturais.

São elas:

²⁶ Segundo Madruga (2013), no Brasil o termo “portadores de necessidades especiais” foi substituído pelo termo pessoas com deficiência a partir dos anos 1990, sendo atualmente usado por vários setores representativos da sociedade.

²⁷ O atual conceito de deficiência pode ser encontrado na Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas): “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com demais pessoas” (art. 1º apud MADRUGA, 2013, p. 33).

Feira Cultural – Cria oportunidade dos alunos pesquisarem e vivenciarem peculiaridades regionais, contemplando os mais diversos aspectos. A Culminância ocorre com uma feira Cultural desenvolvido nos três turnos.

Projeto Conversando sobre a Lei Maria da Penha nas Escolas – O projeto visa provocar reflexões sobre a violência contra a mulher e dar conhecimento a toda Comunidade Escolar sobre os direitos e garantias previstos na Lei Maria da Penha, além de apresentar as várias formas de violência (p. 25).

As práticas pedagógicas centradas em projetos podem representar um caminho para a construção de vivências que apostem no trabalho coletivo e democrático criando possibilidades em que o/a aluno/a possa ser visto/a como protagonista do processo ensino-aprendizagem (KOFF, 2012). Nesse sentido, em consonância com os pressupostos da educação intercultural, consideramos fundamental tal iniciativa no âmbito escolar, se o desejo for a implementação de práticas mais criativas, justas e igualitárias.

Koff (2012), ao descrever uma experiência realizada em uma escola por conta de sua pesquisa de doutorado, destaca a importância de práticas pedagógicas centradas em projetos de trabalho/investigação para a formação de alunos/as autônomos, críticos e participativos.

Pude constatar que os projetos estimulavam os/as alunos/as a trabalhar de modo mais solidário e colaborativo, bem como a dialogarem com o “outro”, respeitando suas diferenças. Que o processo de ensino-aprendizagem era mais dinâmico e parecia dar conta da agitação própria das crianças e dos jovens, a medida em que se envolviam nas pesquisas e na produção de resultados. Os/as alunos/as pareciam até que se divertiam enquanto aprendiam. Reitero, que, na maior parte do tempo, eles/as eram os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e, talvez, por isso mesmo, viviam-no de modo prazeroso. Além disso, acredito que os projetos permitiam uma maior aproximação entre o que estava acontecendo na escola e o que estava acontecendo na vida deles fora da escola (KOFF, 2012, p. 187).

Assim, o trabalho centrado em projetos pode favorecer a construção de relações mais democráticas, ampliar os espaços de diálogo e contribuir para aprendizagens mais significativas por parte dos/as alunos/as.

Com base no que foi exposto, podemos considerar que o PPP da escola pesquisada apresenta alguns indícios que demonstram a preocupação com as

diferenças culturais, apesar de não estarem explícitas, principalmente, no que se refere às questões de raça, gênero, orientação sexual, religião e deficiência.

Em relação à dificuldade que ainda encontramos para lidar com as diferenças culturais no espaço escolar, Candau (2016, p. 343) destaca: “existe, sem dúvida, uma crescente sensibilidade para esta temática. No entanto, no âmbito da educação escolar é possível detectar uma sensação de não sabermos como lidar positivamente com estas questões”.

Nesse sentido, argumentamos que o fato do documento já conter algumas percepções em relação à temática em questão, mesmo que de forma discreta, já denota a preocupação na sua inserção no contexto da escola.

No entanto, entendemos que há um longo caminho a ser traçado, no que se refere à construção do PPP na perspectiva da educação intercultural. Para que isso ocorra é fundamental identificar e eliminar práticas que contenham qualquer tipo de preconceito ou discriminação e, além disso, reconhecer que o direito à educação e a aprendizagem deve ser estendido a todos e todas, nos diferentes níveis de ensino.

O PPP precisa sair das gavetas (ou dos computadores) para, de fato, representar todas as ações, políticas e práticas construídas coletivamente em prol de uma educação igualitária, democrática e intercultural.

5.3 O plano de curso da disciplina

Em relação ao plano de curso, os/as professores/as relataram que no início do ano, durante os primeiros encontros pedagógicos, os/as mesmos/as se reuniram para discutir e produzir o documento da disciplina. Nesta etapa do planejamento, utilizaram como referencial o currículo mínimo do Estado, embora, depois de algumas discussões, tenham entendido a inviabilidade em atendê-lo por completo, por conta da infraestrutura e materiais oferecidos pela escola, assim como as condições para a prática da Educação Física na quadra, tais como número excessivo de alunos por turma, duas ou três turmas dividindo o mesmo espaço de aula, apenas dois tempos semanais para disciplina.

Nesse sentido, o plano de curso foi elaborado a partir dos saberes e práticas considerados relevantes e possíveis dentro do contexto da escola.

Assim, identificamos alguns pontos importantes de acordo com a nossa proposta de estudo.

Três objetivos gerais contidos neste importante documento ressaltam questões relacionadas às diferenças culturais:

Compreender e respeitar as diferenças, rejeitando qualquer tipo de discriminação por cor, raça, sexo, religião e classe social.

Analisar e se posicionar em relação à orientação sexual, religiosa, física, de saúde e todas as outras diferenças que não seja do seu ambiente usual, e entender isso como uma possibilidade de conhecer outras culturas e posicionamentos do próximo.

Analisar o contexto social e identificar padrões corporais estabelecendo relações éticas e liberais responsáveis e de aceitação tanto pessoal como ao próximo.

Salientamos que as diferenças culturais estão explicitadas no plano de curso dos professores e de alguma maneira impactando a realidade do chão da escola. Mas isso já é uma outra questão...

5.4 Os atores escolares: características, trajetórias e inserção no campo

Além de serem percebidos teoricamente enquanto objeto de estudo, os sujeitos participantes fazem parte de uma estreita relação de interação social, inclusive com a pesquisadora que, a partir de seus pressupostos teóricos e metodológicos mergulhando nessa “teia investigativa”, vai construindo conhecimento empírico segundo as respostas que identifica no campo.

Desta forma,

Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho (MINAYO, 2015, p. 63).

Dos oito professores de Educação Física regentes na escola pesquisada foram entrevistados/as seis docentes, sendo quatro mulheres e dois homens. Duas docentes entrevistadas ministram aulas nos turnos da manhã e tarde, um docente e uma docente ministram aulas somente no turno da tarde e um docente e uma docente ministram aulas somente no turno da noite.

Cinco entrevistados se situam na faixa dos quarenta anos de idade e um entrevistado se situa na faixa dos trinta anos de idade. Todos /as os/as entrevistados/as se declararam brancos/as e moradores do bairro da Luz, na Zona Oeste do RJ, o mesmo bairro em que se situa a escola.

Dos seis entrevistados/as, quatro se declararam católicos/as, um entrevistado se declarou católico/kardecista e uma entrevistada se declarou cristã.

Todos/as os/as entrevistados/as têm formação inicial em Educação Física, sendo que três entrevistados/as cursaram a licenciatura em Educação Física em uma mesma instituição pública e os outros/as três entrevistados/as em instituições particulares, estando todas as instituições localizadas no Estado do Rio de Janeiro.

O período de conclusão da formação inicial dos/as professores/as entrevistados variou do início dos anos 90 até o início dos anos 2000. Uma entrevistada concluiu o curso no início dos anos 90 e duas entrevistadas ao final dos anos 90. Os/as demais entrevistados/as concluíram a formação inicial no início dos anos 2000.

Em relação à pós-graduação, cinco entrevistados/as concluíram a especialização.

Quatro professoras se especializaram em Psicopedagogia, Psicomotricidade e atividades aquáticas, Educação inclusiva e Treinamento desportivo. Um professor se especializou em Desporto escolar. Um professor concluiu o mestrado em Ciência da Motricidade Humana.

Percebemos que, em relação à formação, grande parte dos/as professores entrevistados/as focaram a especialização e pós-graduação com bases fundadas na Psicologia, no treinamento desportivo e na motricidade humana o que pode sugerir uma determinada perspectiva de ensino da Educação Física na escola.

Como alerta Neira (2011a), propostas curriculares da Educação Física que tenham como perspectiva o esporte como modelo de saúde, o aprimoramento de funções perceptivas e padrões de movimento como formas corretas de ser, podem

contribuir para o silenciamento das diferenças ao elegerem modelos de comportamento.

Aprofundaremos tais questões ao analisarmos as entrevistas e observações feitas em relação às práticas desenvolvidas por estes/as professores/as nas aulas de Educação Física.

No que concerne à direção da escola, foram entrevistados/as a diretora geral, duas diretoras adjuntas, um diretor adjunto e duas coordenadoras.

A diretora geral Márcia se ocupa de suas atividades nos turnos da manhã e da tarde, uma das diretoras adjuntas (Cristina) está presente na escola no turno da manhã e a outra diretora adjunta (Roberta) nos turnos da tarde e noite. O diretor adjunto Lúcio se ocupa de suas atividades nos turnos da tarde e noite. As coordenadoras estão presentes na escola em função da demanda de atividades, mas normalmente se encontram, uma coordenadora (Mariana) nos turnos da manhã e tarde e a outra coordenadora (Juliana) nos turnos da tarde e noite.

Os entrevistados se situam na faixa entre quarenta e quatro e cinquenta e dois anos de idade. Todos /as os/as entrevistados/as se declararam brancos/as e moradores do bairro da Luz, na Zona Oeste do RJ.

Dos seis entrevistados/as, cinco se declararam católicos/as e uma entrevistada se declarou umbandista.

A diretora Márcia e o diretor Lúcio têm formação inicial em Educação Física e cursaram a licenciatura em instituições públicas, o que nos causou bastante entusiasmo para o prosseguimento da pesquisa. As outras quatro entrevistadas têm formação inicial em Pedagogia e cursaram suas licenciaturas em universidades públicas e particulares, estando todas as instituições localizadas no Estado do Rio de Janeiro.

O período de conclusão da formação inicial dos/as entrevistados/as variou do final dos anos 80 até o início final dos anos 90. A diretora Márcia concluiu o curso no final dos anos 80 e os/as demais entrevistados/as concluíram a formação inicial no final dos anos 90.

Em relação à pós-graduação, a diretora Márcia concluiu a especialização em Ciência da Performance Humana e, em seguida, em Gestão Educacional. As duas diretoras adjuntas, Cristina e Roberta, concluíram a especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar e o diretor Lúcio concluiu a especialização em

Treinamento Desportivo e Gestão Escolar. As duas coordenadoras, Mariana e Juliana, concluíram a especialização em psicopedagogia e orientação escolar.

Em se tratando dos/as alunos/as, considerando um total de dois mil estudantes distribuídos em três turnos, foram realizadas seis entrevistas coletivas com grupos de 6 a 8 participantes por grupo. Estes foram escolhidos de acordo com as turmas existentes na escola: duas entrevistas coletivas com grupos de alunos/as do 1º ano, duas entrevistas coletivas com grupos de alunos/as do 2º ano e duas entrevistas coletivas com grupos de alunos/as do 3º ano. Todas as turmas escolhidas para as entrevistas tinham como característica marcante a presença de alunos/as pertencentes a diferentes marcas culturais de classe, raça, orientação sexual, gênero, religião e deficiência. Os/as alunos/as participaram por livre consentimento na medida em que eram explicitados o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa.

Procuramos, também, entrevistar os/as alunos/as pertencentes às turmas nas quais observamos algumas aulas, no intuito de perceber as nossas questões de estudo no momento em que esses/essas mesmos/as alunos/as se relacionavam durante as aulas de Educação Física, ou seja, buscamos compreender como as questões ligadas às diferenças culturais estavam permeadas na dinâmica das relações entre os/as alunos/as, nas atividades propostas, nos conteúdos abordados e nas intervenções pedagógicas.

6 Vivências e experiências escolares em jogo: o lugar da Educação Física na escola

A Educação Física escolar, especificadamente as aulas no ensino médio, e sua relação com as questões ligadas às diferenças culturais se constitui como núcleo do presente estudo. Até agora procuramos explicitar a delimitação do campo de pesquisa, os sujeitos participantes e o quadro teórico que embasa nossas perspectivas.

A partir deste capítulo, utilizaremos os dados produzidos a partir da triangulação (IVENICKI; CANEN, 2016) dos múltiplos instrumentos descritos na metodologia: análise de documentos, entrevistas individuais e coletivas, observações. Essa trajetória tem a intenção de buscar convergências e divergências, limites e possibilidades, valorizações e silenciamentos no que tange os objetivos deste estudo.

Procuramos também, neste momento, trazer evidências do campo para referenciar nossas reflexões, juntamente com os pressupostos teóricos adotados desde a introdução do estudo. Desta forma assumimos o que Ivenicki e Canen (2016) concebem em relação aos critérios necessários para distinguirem as pesquisas científicas. Estes autores colocam que um dos critérios é:

Mostrar a necessidade de que a análise de dados seja feita de forma que o pesquisador apresente evidências para suas interpretações e não apenas as interpretações propriamente ditas (ex: no caso de metodologias qualitativas, deve apresentar falas originais dos entrevistados, trechos do diário de campo que descrevem diálogos e situações conforme ocorreram, extratos dos documentos com a redação original [...] de modo a permitir reflexões alternativas, por parte do leitor; da mesma forma, esta análise de dados deve proceder a comparação dos resultados com os pressupostos teóricos anteriormente discutidos (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 27).

Para tanto, destacamos três eixos de análise que consideramos importantes para atingirmos os objetivos propostos por esta pesquisa:

1. Educação Física, escola e ensino médio
2. Educação Física, políticas, currículos e ações
3. Educação Física e diferenças culturais

O que pensam os/as professores/as, diretores/as, coordenadoras e alunos/as? O que mostram os documentos? Como as questões centrais deste estudo aparecem no campo observado?

Desvendar tais questões nos parece fundamental para compreender o nosso objeto de estudo.

6.1 A Educação Física, escola e o ensino médio

A discussão acerca do ensino da Educação Física para a juventude é uma temática pouco presente na bibliografia da área (JÚNIOR; NEIRA, 2016; RUFINO et al., 2014; DIAS; CORREA, 2013).

Como descrito em capítulos anteriores, algumas pesquisas indicam o pequeno número de publicações referentes ao conhecimento sobre a Educação Física no ensino médio, o que nos motivou a investigar este segmento de ensino.

Dias e Correa (2013) destacam possíveis consequências da restrita produção de conhecimento com a temática em questão sobre as questões de legitimação do campo, da prática diária do professor e sobre o processo de formação de professores. Segundo estes autores, esta restrição de conhecimento e, conseqüentemente, reflexão sobre esse segmento de ensino, pode causar possíveis limitações e precariedades em relação a questões importantes como “por que ensinar”, “o que ensinar”, “como ensinar”, “quando ensinar” e “como avaliar”.

Para Rufino et al. (2014) é fundamental a compreensão a respeito da especificidade do ensino da Educação Física no ensino médio, o que implica no desenvolvimento da produção acadêmica sobre a temática e, além disso, que essas pesquisas não fiquem distantes do que realmente acontece no cotidiano das aulas, ou seja, que “os estudos não fiquem no plano normativo ou prescritivo, oferecendo aos professores conhecimentos científicos a serem ‘aplicados’ às situações de intervenção prática sem a compreensão do que acontece ao longo das aulas” (RUFINO et al., 2014, p. 367).

Os referidos autores também ressaltam a importância das políticas públicas que valorizem tanto o ensino médio quanto o ensino da Educação Física neste segmento de ensino o que requer uma articulação entre os/as professores/as que estão vivenciando o cotidiano das aulas, os pesquisadores que estudam a escola e

os que elaboram as políticas públicas, possibilitando assim maior conformidade entre o que se produz em termos de conhecimento e o que se vivencia no contexto escolar.

Sob o aspecto das políticas, é preciso salientar que passamos por um período de incertezas e controvérsias em relação à presença da Educação Física no ensino médio por conta da reforma aprovada em 2017 a partir da lei 13.415/17. Como descrito no capítulo de revisão teórica, esta reforma, na sua fase inicial retirava a obrigatoriedade da Educação Física, assim como as disciplinas de Artes, Sociologia e Filosofia do currículo do ensino médio. A partir de questionamentos e críticas da sociedade em geral, o governo recuou e trouxe a obrigatoriedade destes conteúdos, porém deixando a cargo da BNCC como essa obrigatoriedade irá acontecer. Até o presente momento, temos apenas a definição da BNCC para o ensino fundamental, ou seja, o futuro da Educação Física e das outras disciplinas mencionadas no ensino médio, ainda se coloca em um campo de incertezas no cenário educacional.

Em se tratando das produções do campo da Educação Física, também é importante salientar o número reduzido de produções teóricas encontradas no campo em relação à temática das diferenças culturais, a partir do levantamento realizado em um importante espaço de reflexão para a educação, a ANPED, balanço este realizado no período de 2010 a 2017 que foi apresentado ao longo deste estudo. Nesta análise, verificamos que na maioria dos trabalhos realizados, as diferenças culturais, não foram pensadas como uma riqueza pedagógica, ou seja, como uma potencialidade a ser destacada nas práticas pedagógicas cotidianas da escola.

Dando continuidade as nossas análises, buscamos interpretar, nos próximos itens, os dados construídos assumindo tal fato como um grande desafio de pesquisa, pois desejamos superar a simples descrição, em função da construção de “pontes” entre esses mesmos dados e a realidade educacional mais ampla, a fim de enriquecermos a compreensão sobre a temática em questão (IVENICKI; CANEN, 2016).

6.1.1 A importância da Educação Física no ensino médio

Nesta seção, buscamos compreender como os/as participantes da pesquisa percebem a importância da Educação Física na escola e, especificamente no ensino médio. Qual o papel do/a professor/a? A Educação Física ocupa os mesmos “espaços” das outras disciplinas na escola?

Eu acho que a função da Educação Física não é a educação do movimento e sim a educação pelo movimento, através do jogo, através do esporte você consiga despertar no aluno o respeito ao próximo, melhor convivência, respeito ao corpo do outro, respeito à situação do toque, porque eles têm uma dificuldade muito grande...você pode tocar no outro de forma respeitosa, os meninos podem dar as mãos sem problema... eles têm que aprender a respeitar o outro! [...] Então eu vejo a Educação Física como um facilitador da parte social mesmo, da melhoria do respeito mútuo, dele aprender realmente a ser um cidadão... é você preparar o aluno através do esporte e da atividade física para a vida mesmo (professora Marlene).

Neste depoimento, apesar da professora demonstrar uma perspectiva voltada para uma educação integral comprometida com os aspectos psicológicos e sociais do/a aluno/a (*não é a educação do movimento e sim a educação pelo movimento*), ainda mantém uma visão higienista do ensino da Educação Física, na medida em que destaca como propósito da aula a saúde do “corpo biológico” para a construção de um “ser social” (SOARES, 2012).

Tal perspectiva, ainda presente no âmbito da Educação Física escolar, remete ao clima que deu base para a sua inserção na escola no século XIX, onde educar o corpo como máquina saudável e bem disposta era condição para a manutenção da ordem capitalista, o que retratava o ideal preconizado na época.

Nesse sentido para Bracht (2012, p. 348),

A presença da Educação Física (EF) na escola foi apoiada historicamente pelo campo médico a partir das políticas higienistas que, no caso brasileiro, tiveram seu apogeu entre os anos 20 e 40 do século passado. O conhecimento fundamentador das tecnologias corporais (a ginástica, principalmente) mobilizadas pela EF provinha fundamentalmente de ciências como a Anatomia (Cinesiologia) e a Fisiologia. Seu mandato na escola se orientava na promoção da aptidão física e na formação do caráter que, nesse caso,

significava moldar o comportamento do aluno, a partir de práticas corporais de orientação higienista, para que o mesmo se adaptasse às exigências do trabalho escolar, da disciplina escolar (corpo dócil).

Outros dois depoimentos refletem tal perspectiva.

Eu acho que na escola a função do professor de Educação Física é igual a de qualquer outro professor... tudo se complementa, tanto que existe um currículo, é um componente curricular obrigatório e se não fosse tão importante assim, não seria obrigatório. Para a sociedade, depende da sociedade... (risos) pra algumas talvez não seja importante. Na Suíça, no Japão a nossa disciplina é muito mais valorizada, no Brasil, que é tachado como o país do futebol, a gente tem dificuldade de inserir outras modalidades. Não tô falando de voleibol, basquete e handebol não... tô falando de outras que ficam um pouco mais complicadas, né... colocaram essas quatro modalidades como oficiais, mas não concordo com isso. Mas o professor de Educação Física ainda tem a parte de prevenção de doenças, eu que já trabalhei em CTI, fui técnica de patologia clínica, eu optei pela prevenção, eu poderia ter seguido a medicina, mas eu não suportei ver tantas mortes (professora Eliana).

No depoimento da professora Eliana, identificamos uma sensibilidade para romper com a perspectiva esportivizante da Educação Física, onde são eleitos como conteúdos apenas os esportes coletivos hegemônicos. No entanto, ela se aproxima do viés higienista ao colocar como função da Educação Física a prevenção de doenças.

Aqui a gente tenta conscientizar o aluno da importância dele cuidar do seu corpo, isso é o básico... é o principal... e a gente sabe que não pode fazer esse trabalho porque só encontramos com eles uma vez por semana e, por conta dos nossos estudos, a gente sabe que precisa ser um tempo maior para que aquilo traga benefício para o corpo dele, mas dizer assim pra ele: olha é importante você fazer isso por você, a gente não tem muitos encontros aqui, mas que você encontre na sua rotina uma maneira de você fazer isso por você. E aí a gente começa a trabalhar também dentro do currículo aquelas informações que são necessárias para que ele saia do ensino médio com a bagagem dentro da área da Educação

Física, mas o principal mesmo é esse cuidado com o corpo que a gente tenta passar pra eles (professora Ana).

Percebemos, neste depoimento, como o pensamento relacionado ao cuidado com a saúde e com o corpo está fortificado na prática da professora entrevistada.

Como ressaltado anteriormente, os/as professores/as entrevistados/as optaram por cursar a pós-graduação em áreas da Educação Física ligadas às perspectivas biopsicossociais e de treinamento/ aptidão física. Acreditamos que tais experiências formativas podem repercutir em suas práticas e intensificar essas visões em suas falas e intervenções pedagógicas.

Ratificamos que a inserção da Educação Física na escola esteve estreitamente vinculada a uma concepção médica e militar de higienização e enquadramento social do corpo. Esse processo histórico de reconhecimento da Educação Física enquanto parte do espaço pedagógico da escola é apontado por Bracht (1999, p. 73):

A constituição da educação física, ou seja, a instalação dessa prática pedagógica na instituição escolar emergente dos séculos XVIII e XIX, foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. A instituição militar tinha a prática — exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos).

Encontramos as perspectivas de Educação Física descritas por Bracht (1999) nos depoimentos de duas diretores/as da escola.

Dentro da estrutura que nós temos, da carga horária que a gente tem, não temos condição de desenvolver o condicionamento físico como algo que a gente gostaria realmente de fazer né... pelo menos três vezes na semana... mas o papel maior do professor de Educação Física é conscientizar o aluno da importância da prática da atividade física, seus benefícios... e também atividades recreativas... jogos... que integrem as pessoas (diretora Márcia).

Eu acho interessante porque a atividade física deveria estar mais presente... pelo dia a dia a gente vai deixando pra lá... e se a escola puder oferecer esse período é importante... pra interagir... o conhecimento do corpo... (diretora Cristina).

O papel do professor de Educação Física é na área médica e social... acho que é conscientizar os alunos e a sociedade sobre os benefícios da prática da atividade física. Você consegue prevenir um monte de doenças, simplesmente fazendo uma atividade física qualquer... e a questão social... de integração espaço participação...de unir pessoas diferentes... (diretor Lúcio).

A diretora Márcia, como apontado anteriormente é formada em Educação Física com especialização em Ciência da Performance Humana, o que pode nos dizer muito sobre a concepção de Educação Física escolar que destaca em sua fala. Uma concepção higienista e utilitarista da disciplina, na medida em que concebe que o ensino da Educação Física deve se basear na conscientização da prática de atividade física para a manutenção da saúde e, também, na prática de atividades recreativas para promover a integração das pessoas.

Tal perspectiva é corroborada pela diretora Cristina e pelo diretor Lúcio que também é formado em Educação Física com especialização em Treinamento Desportivo.

Grande parte dos depoimentos vistos até o momento reforçam o que temos destacado ao longo de toda a nossa discussão sobre a função da Educação Física na escola: o currículo da Educação Física, embora tenha alguns sinais de mudança, ainda mostra indícios de concepções higienistas, preconizando hábitos de higiene e saúde através da prática da atividade física e, mais recentemente, a incorporação do discurso neoliberal que concede a importância da atividade física voltada para a melhoria da aptidão (NEIRA, 2009).

Reconhecemos que tais perspectivas não levam em conta as questões relacionadas às diferenças culturais, pois não possibilitam o diálogo entre os diferentes grupos, principalmente os grupos subalternizados historicamente, inviabilizando perspectivas interculturais de ensino. Para Neira (2016a, p. 69), “esses currículos se configuram como campos impermeáveis ao diálogo com as diferenças”.

Em relação aos alunos e alunas, identificamos um pensamento bastante similar aos demais depoimentos já destacados sobre a importância da Educação Física. Vejamos então:

Acho importante porque tem muita gente que não tem outras atividades pra fazer, nem saem de casa. A Educação Física você precisa de nota pra passar então força você e incentiva a fazer uma atividade física pra você não virar sedentário (aluno 1º ano).

Eu acho que o papel da Educação Física é instruir sobre a importância do aluno fazer esportes e também fazer com que ele faça. Às vezes a pessoa passa muito tempo sentada dentro de casa... ela não faz muita coisa... e a Educação Física acaba se tornando o único exercício que ela faz a semana toda, então por isso é importante estimular a fazer e também a pesquisar e entender os males que vão gerar se ele não fizer exercícios físicos (aluna 2º ano).

É importante não só para o ensino médio, mas para todos os ensinos... porque a taxa de pessoas que estão sedentárias está aumentando... e isso é um incentivo para as pessoas se exercitarem e mexerem o corpo (aluno 3º ano).

É possível inferir nos depoimentos anteriores que o corpo biológico se coloca como elemento fundamental no pensamento sobre a importância da Educação Física para a escola, corroborando as pesquisas na área.

A preocupação com a saúde e a manutenção de um corpo adequado e disposto para as demandas atuais de relações de trabalho e padrões estéticos parecem ser as questões que fundamentam a perspectiva adotada pelos professores em relação à Educação Física, além disso, essa concepção biológica sobre o corpo ampara o pensamento das diretoras entrevistadas e, também, dos/as alunos/as em relação ao papel da Educação Física na escola.

Embora reconheçamos um emaranhado de tendências e abordagens da Educação Física impregnando as falas dos professores, todos os respondentes enfatizaram, de alguma forma, concepções higienistas e disciplinadoras que concebem a Educação Física como uma área de conhecimento capaz de incentivar

a prática de atividade física para manutenção da saúde e agir no controle do corpo, segundo padrões de conduta aceitos pela sociedade (SOARES, 2012).

O viés esportivizante da Educação Física também foi destacado pelos professores no momento das suas falas.

Acho que o professor de Educação Física tem o poder de trabalhar dentro da escola com uma disciplina que é prazerosa para o aluno... e o professor convive ali com as emoções do aluno também e ele pode buscar de vários conteúdos em si da Educação Física que são muito motivacionais para os alunos, aplicar todos os seus objetivos referentes à disciplina. A questão da Educação Física, o jogo, o esporte da escola, trazem um pouco a questão dos valores olímpicos que são a amizade, o respeito, tudo isso que na atividade física em si, no jogo, no contexto, ele acaba colocando na prática (professor Eduardo).

Percebemos mais uma vez a Educação Física como um campo de saber responsável pela disciplinarização dos corpos, na medida em que, utiliza “os valores olímpicos” para formar os/as alunos/as segundo determinadas normas e padrões de comportamento enfatizados durante as atividades corporais.

Eu valorizo muito, acho que o esporte é um meio agregador, você consegue tirar muita gente da criminalidade. Eu amo minha profissão... não é fácil... tem alunos que não adianta, mas aí eu falo pra eles: é a decisão da sua vida... eu enquanto professor tô te mostrando o caminho certo, e se você vai escolher ele ou não. Eu acho que hoje eu tô mais preocupado com isso e nem tanto com o esporte, criar gente de bem... essa é minha missão aqui (professor Joaquim).

A partir da década de 70, as políticas públicas encaminham a inserção do esporte na escola com intenção que variaram desde colocar a Educação Física como alicerce do esporte brasileiro, ou seja, como produtora de atletas até a ideia de que a prática do esporte em massa é promotora de saúde e melhor qualidade de vida (NEIRA; NUNES, 2009).

Essa perspectiva esportivizante vai dominar o campo da Educação Física até os dias atuais, o que fica corroborado nas falas destacadas anteriormente.

Na busca pela superação desse modelo excludente de Educação Física pautado em concepções biológicas e engessadas de corpo, destacamos a educação intercultural, no sentido do reconhecimento das diversas possibilidades de construção do corpo, tendo como âncora o viés cultural da Educação Física.

Oliveira e Daolio (2011, p. 5) afirmam que “calcado na perspectiva intercultural de educação, é que compreendemos toda prática escolar como uma prática cultural, devendo constituir-se, portanto, em espaço de diálogo”.

Essa perspectiva se aproxima das ideias de Neira e Nunes (2009) quando propõem um currículo pós-crítico para a Educação Física, que entende o corpo e o movimento humano como linguagem vinculada a significados culturais, ou seja, o que sugerem é uma concepção de Educação Física que forneça oportunidades de diálogo entre as diferentes culturas, por meio da vivência, da inter-relação e do respeito pela diversidade de manifestações corporais que nelas se constroem.

Reforçando ainda mais a discussão e considerando os/as professores/as protagonistas desta pesquisa, perguntamos sobre a importância da aula de Educação Física para o/a aluno/a do ensino médio. Identificamos neste momento que, além de uma crítica ao atual modelo vigente na escola, concepções ligadas à melhoria da saúde através da atividade física e aprendizagem de valores sociais continuaram a servir como justificativa para a presença da disciplina no ensino médio.

Eu acho até importante, mas não da forma como ela acontece, totalmente desinteressante dentro da grade. As turmas são muito grandes, em média 40 alunos... nessa fase o cara que gosta... gosta, e o que não gosta... não gosta e você não vai mais conseguir convencer ninguém, nem motivar ninguém. Sou totalmente a favor das oficinas no ensino médio, aí o aluno vem fazer o que ele quer. E aí cada professor poderia trabalhar na área que gosta e os alunos poderiam escolher a oficina, fazer uma atividade prazerosa e o professor desenvolver um trabalho. O colega que falar que hoje consegue desenvolver algumas coisas... eu não consigo ver (professora Marlene).

A professora Marlene propõe uma mudança na organização das aulas como uma alternativa para resolver a problemática da evasão nas aulas de

Educação Física no ensino médio. Porém, essa mudança é baseada na livre escolha de cada aluno/a o que para nós indica uma desvalorização de certos conhecimentos que nesta situação ficariam de fora das vivências propostas nas aulas impedindo que os/as estudantes tenham contato com o maior número possível de experiências culturais dentro da disciplina.

Defendemos um ensino da Educação Física que leve em conta as diferentes manifestações da cultura corporal, não só no aspecto da vivência em si, mas na compreensão e reflexão dos aspectos sociais, históricos, culturais que envolvem cada manifestação possibilitando, com isso, ampliar as visões acerca dos mecanismos de poder que sustentam as práticas corporais: porque encontramos dificuldades em propor a capoeira como conteúdo em determinadas aulas e o mesmo não acontece com os esportes considerados hegemônicos, como o futebol? Porque é tão desafiador considerar a dança como conteúdo das aulas sem vivenciar os conflitos inerentes às questões de gênero?

A nosso ver, essas indagações precisam ser pensadas e discutidas nas aulas de Educação Física, sobretudo, no ensino médio, onde os jovens precisam ser vistos como sujeitos plurais em íntima relação com as experiências e com os contextos socioculturais nas quais se situam. Nesse sentido, se faz urgente a interface entre os conteúdos da cultura corporal e as questões relacionadas à raça, gênero, orientação sexual, deficiência, classe social, religião, entre outras se a intenção for contribuir para a formação de uma juventude capaz de compreender a realidade atual, marcada por preconceitos e discriminações por todos os lados.

Concordamos com Neira e Nunes (2009) quando destacam o valor dos significados produzidos pelas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e o quanto precisam ser vistas na amplitude de seu sentido político e cultural e não, como nas propostas mais tradicionais de ensino, dentro de uma visão única da cultura corporal hegemônica, ou seja, priorizando o esporte no viés da aptidão física e treinamento.

Ainda em relação à importância da Educação Física no ensino médio, destacamos outras falas:

Acho que as aulas de Educação Física no ensino médio são importantes sim... é uma continuação do ensino fundamental, tem muita coisa para agregar no aluno

nessa fase da vida porque ela não fica só restrita ao desporto de quadra, mas pode falar da área da saúde, pode falar de vários assuntos pertinentes à Educação Física. Por exemplo, esse mês eu passei um trabalho sobre a tecnologia no esporte. Então você fala de temas atuais que estão presentes na vida deles... a questão de métodos de treinamento, as academias, doping... fora um problema mundial de saúde, a questão do sedentarismo e obesidade e a Educação Física não deixa de ser um momento de atividade física, mesmo que não seja o ideal... a Organização Mundial da Saúde diz que é necessário no mínimo 30 minutos de atividade física duas vezes na semana, mas ali ele já se conscientiza sobre a prática de atividade física e leva isso pra vida dele (professor Eduardo).

Pra mim, depende do turno. No noturno é um 'descarrego' do trabalho... você não consegue fazer um diferencial não. De dia é bem legal porque... até a questão de trabalho, deles se voltarem para a atividade física, entenderem mais o que é atividade física, não é igual ao ensino fundamental que é uma diversão... aqui pode se tornar uma profissão e isso pode ser direcionado. Nessa hora que a gente vê muito talento e que pode ser indicado... e até para a aula ser inspiração para os alunos cursarem a Educação Física (professora Eliane).

Mais uma vez percebemos que as relações entre prática de atividade física e manutenção da saúde estão presentes nas concepções dos/as professores entrevistados servindo para justificar a importância da Educação Física enquanto disciplina no ensino médio.

Sobre este aspecto, confrontamos as opiniões dos/as professores/as com as opiniões dos/as alunos entrevistados. Os resultados encontrados não foram muito diferentes.

É importante não só para o ensino médio, mas para todos os ensinos... porque a taxa de pessoas que estão sedentárias está aumentando... e isso é um incentivo para as pessoas se exercitarem e mexerem o corpo (aluno do 3º ano).

Eu acho que a Educação Física é importante sim... a pessoa às vezes não tem uma educação dos pais... ah... faça exercício pra ter uma saúde melhor... e aí a pessoa vem pra escola e aprende que é importante (aluno do 3º ano).

A partir das falas dos/as alunos/as percebemos que as referências que os/as professores/as atribuem à importância do ensino da Educação Física no ensino médio, também aparecem nas concepções construídas pelos/as alunos/as sobre a temática, ou seja, que a função principal da Educação Física no ensino médio é o entendimento e a vivência da atividade física enquanto componente central na manutenção da saúde.

Parece-nos que o fato dos/as alunos/as passarem pelo processo de escolarização e, conseqüentemente, vivenciarem as aulas de Educação Física, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental até o ensino médio com perspectivas que considerem o movimento como enfoque central do ensino pode ter como consequência visões que reverberam nos dados destacados no presente estudo.

Entendemos que essas construções estão ainda enraizadas nas percepções dos/as professores/as, alunos/as, gestores/as e coordenadoras investigados/as pelo fato de terem orientado o aparecimento e o desenvolvimento da Educação Física enquanto disciplina escolar na sociedade moderna.

Para aprofundar a discussão sobre a importância da Educação Física no ensino médio, perguntamos aos sujeitos participantes da pesquisa sobre a relevância atribuída a esta disciplina pela escola e pelos/as docentes dos outros componentes curriculares.

A escola não enxerga que todas as disciplinas são importantes. A gente aqui é muito “zoadó” Ah... professor de Educação Física ganha a mesma coisa que a gente... não faz nada... Os próprios colegas entendem que o importante é a física, a química, biologia, matemática e português, só. A minha disciplina vai ser importante para o aluno, assim, por exemplo... eu tenho uma aluna que foi minha aluna no 6º ano, depois foi minha aluna na faculdade e hoje ela é treinadora de uma equipe de futebol de cinco, até participou da paraolimpíada. Qual foi a importância da química pra essa menina? Mas eu consegui despertar nela e ela

mesma já falou... ela gostava como as coisas aconteciam lá no 6º ano. Então eu acho que o professor deve despertar no aluno alguma coisa (professora Marlene).

A professora Marlene mostra o seu descontentamento com a forma como é tratada na escola em relação à sua escolha profissional, embora reconheça que todas as disciplinas são importantes no contexto escolar.

A desvalorização da Educação Física como componente curricular dentro da escola vem sendo tratada em diversos estudos que destacam a posição dada a este campo de saber como responsável por contribuir com outras áreas mais “nobres” do currículo escolar ou, até mesmo, como um momento de extravasamento de emoções e lazer para os/as alunos/as (NEIRA; NUNES, 2006, 2009).

Acho que todas estão na mesma roda, todas se complementam... tanto que tentaram tirar e como a sociedade se mobilizou para não deixar tirar. Quando você vê uma cara como o Faustão se posicionando a favor da Educação Física, não sei qual a intenção dele e da Rede Globo... mas já é um avanço... logo depois da gente sediar uma olimpíada e paraolimpíada retirar a Educação Física como componente curricular obrigatório do ensino médio? A Educação Física é tão importante quanto as outras, não vejo diferença nenhuma, a posição dela é na mesma roda que as outras. Só que na escola não tem o mesmo peso não... é raro um professor de Educação Física reprovar sozinho o aluno... eu já reprovei! Foi a única vez que eu vi os colegas aceitarem isso. Mas no geral, a gente é aquele terceiro pra reprovar e se for o único não é pra reprovar, por que a Educação Física vai reprovar? Esse peso é desequilibrado, bem diferente... não é a mesma coisa não (professora Eliane).

Apesar da professora Eliane considerar que todas as disciplinas são importantes no currículo escolar, destaca que o valor e o prestígio que a Educação Física representa na escola também podem ser traduzidos pela falta de autonomia desta disciplina e/ou professor/a na aprovação ou reprovação de um/a aluno/a.

Em relação ao lugar da Educação Física na escola, eu acho que todo mundo tem a sua função, mas o aluno vai ter afinidade com determinada área. Se você me perguntar se eu lembro de física... raro, química... quase nada. A gente se identifica com que tem afinidade. Para os outros professores nós somos 'subdisciplina', isso aí é certo! Aqui você não reprova o aluno sozinho. Eu tenho 22 anos de magistério e nunca vi a Educação Física reprovar sozinha (professor Joaquim).

O professor Joaquim corrobora a professora Eliane no que diz respeito à falta de autonomia da disciplina na aprovação ou reprovação de alunos/as, o que para esses docentes representa uma desvalorização da disciplina dentro da escola.

Nas entrevistas realizadas com a direção da escola, também perguntamos sobre o valor das aulas de Educação Física em relação às outras disciplinas na escola.

Claro que é importante... o Português é a nossa língua oficial, mas a Educação Física é uma forma de expressão corporal... às vezes o aluno não "aparece" na sala de aula, mas ele joga, se impõe, participa nas aulas de Educação Física... cada disciplina tem o seu papel, todas têm a mesma importância, apesar de darem mais peso pra Português e Matemática porque são base para as outras... ninguém aprende nada se não souber Português e Matemática né? Tem que ler... tem que interpretar... mas elas se completam também (diretora Roberta).

Sim, eu acho que tem a mesma importância. Na Educação Física tem a questão do corpo, de você tá bem com você mesma, buscar uma vida saudável... a atividade física ela é importante, mas a gente deixa um pouco de lado e se a gente pode proporcionar para o nosso aluno um momento pra que ele possa se exercitar... é muito importante (diretora Cristina).

Para as diretoras, a Educação Física assume a mesma importância que as outras disciplinas na escola o que se contrapõe com os depoimentos dos/as professores/as entrevistados.

Ao serem questionados sobre a importância da Educação Física em relação às outras disciplinas, os/as alunos/as expressaram diferentes posições.

A Educação Física eu vejo... que muita gente não tem preocupação com ela... é bem deixada de lado... os próprios professores não mostram muito essa importância... (aluno 3º ano).

Eu acho que todas as matérias têm a mesma importância, só que algumas matérias são mais bem ensinadas do que as outras... depende do professor em mostrar vontade de ensinar, senão você vai pra aula só pra ter presença (aluna 2º ano).

São importantes, mas elas não têm o mesmo peso dentro da escola... vai ter o maior peso dependendo do professor e das dificuldades que a gente tem (aluna 3º ano).

Eu acho que todas as matérias são importantes, mas uma sempre sobressai mais, tipo... Português, Matemática... e a Educação Física nem tanto... (aluna 1º ano).

Nos depoimentos dos/as alunos/as duas questões nos parecem relevantes para nossas análises. A primeira questão tem relação com os conteúdos específicos de cada disciplina e como estes se relacionam com a cultura e sociedade.

Gariglio (2013) ao refletir sobre os fazeres e saberes dos professores de Educação Física destaca a existência de disciplinas que organizam seu programa a partir de saberes tidos como superiores, imbuídos de recursos literários, ênfase no processo escrito, marcado pelo conhecimento abstrato. Em contrapartida, outras disciplinas organizam seu programa segundo critérios não acadêmicos, ênfase na oralidade, nas relações em grupo, no conhecimento concreto.

Para o autor, a Educação Física entra no segundo grupo, pois seus saberes não se enquadram dentro do perfil dos saberes tipos como superiores. Desse modo, cada disciplina escolar possui seu “princípio de inteligibilidade” (GARIGLIO, 2013, p. 19), que organiza seus conteúdos influenciando o que vai ser ensinado para os alunos. O que vai legitimar a inserção de uma disciplina na escola é a relação de seus conhecimentos e práticas específicas com a cultura de uma sociedade.

Nesse entendimento:

A Educação Física estaria, assim, situada entre as disciplinas escolares dotadas de características próximas do que seria um programa ou um saber não acadêmico, ou seja, seus saberes ou programas não se enquadram dentro do perfil dos saberes tidos como superiores, ou ainda, estão longe de ser abstratos, livrescos, individualistas e não relacionados com a vida prática ou com o mundo cotidiano (GARIGLIO, 2013, p. 19).

No caso da Educação Física, a sua inserção no âmbito escolar se deu por conta do papel atribuído a esta disciplina ao desenvolvimento da aptidão física, ao controle do corpo e a prevenção de doenças (BRATCH, 1999; GARIGLIO, 2013; SOARES, 2012; NEIRA; NUNES, 2006, 2009).

A segunda questão se refere aos elementos necessários para o professor ser considerado um bom profissional na visão dos/as alunos.

Mesquita (2016) em sua tese de doutorado procurou investigar a realidade do ensino médio de uma escola pública da periferia do RJ, compreender o exercício da docência e as especificidades que direcionam o fazer docente. Em um de seus achados, constatou que os/as alunos/as da escola pesquisada consideravam bons professores/as aqueles que conseguiam ter uma relação de cumplicidade e amizade e desenvolviam aulas dinâmicas e interativas, com troca constante entre professor e aluno, dedicação e engajamento de ambos.

Consideramos que as duas questões apontadas podem ter relação com as falas de nossos/as alunos/as participantes da pesquisa.

6.1.2 A Educação Física, políticas, currículos e práticas

Nesta parte do estudo consideramos fundamental abordar as políticas, os currículos e as práticas a partir dos principais documentos da escola, das observações realizadas durante as aulas e como tais dimensões foram tratadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, professores/as, gestores/as e alunos/as.

Em termos de documentos, destacamos nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa considerações sobre o PPP da escola, o currículo mínimo do Estado e o plano de curso construído pelos/as professores/as.

No que se refere à relação entre a Educação Física e o PPP da escola, indagamos aos/às professores/as se esta disciplina está relacionada ao documento e, em caso positivo, de que forma.

A gente não tem acesso ao PPP da escola, ele só existe por conta de uma norma burocrática (professora Ana).

Não Sei qual é o PPP desta escola... de acordo com o Pacto Nacional de fortalecimento do ensino médio²⁸, ele deveria estar fixado ali pra todo mundo saber o que é... e deveria ser escolhido pela comunidade escolar também e nunca foi, quem decide é a direção e alguns professores, isto está errado! Comunidade escolar é servidor, é funcionário, é terceirizado, é aluno, pai de aluno e isso nunca foi feito. Inclusive o planejamento atual deve estar relacionado com o PPP, então eu não posso falar porque eu nem sei qual o PPP daqui. Se a gestão não é democrática, não é o PPP que vai ser (professora Eliane).

Não temos acesso ao PPP da escola e não reconheço nenhuma disciplina, não vejo interdisciplinaridade entre as disciplinas. Aqui o pessoal é muito cada um por si... Só vejo durante a feira de ciências, embora somente apareça biologia, física e química, o resto é submatéria (professora Lúcia).

Acho que vai estar numa questão formalizada, mas na realidade o que acontece é cada disciplina seguindo o seu rumo, os professores 'tocando' por conta própria. Não vejo um planejamento geral com base no PPP e uma interação geral. Pra reunir todos os professores... é muito difícil disso acontecer, hoje em dia até tem grupos formados em redes sociais, que é a primeira vez que eu vejo uma mobilização como essa, que facilita a interação, mas encontros para debater, conversar não existem. Somente as reuniões de início de ano de boas-vindas (professor Eduardo).

²⁸ O “Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio”, foi instituído pela portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013 e implementado em 2014, e representava a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a união e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do ensino médio. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

A partir das falas dos/as professores/ as, é possível afirmar que os mesmos não se sentem representados no PPP da escola, seja pela falta de acesso a este documento, seja pela falta de participação em sua construção.

Neste ponto, encontramos divergência com a fala dos/as diretores/as e coordenadoras que apontaram não só a inserção da Educação Física, mas a de todas as disciplinas no PPP de forma global.

Especificamente não... como todas as outras disciplinas está presente de uma forma global e democrática (diretor Lúcio).

Ela consta como todas as outras disciplinas, ela aparece no planejamento que os professores fazem logo no início do ano e nos projetos realizados ao longo do ano que constam no PPP. Esse ano a gente teve a feira das humanas e aí os professores vão se encaixando, por exemplo... o professor de Artes se juntou com o de História e teve apresentação na quadra. O projeto falou sobre preconceito, racismo... valorização da cultura negra, aí teve uma apresentação de dança e foi muito legal. O projeto falou também sobre a questão da obesidade, anorexia, juntou muitos temas sobre o corpo, eles fizeram trabalhos muito bons, a gente se surpreendeu... em termos que a gente não conhecia e passou a conhecer... gordofobia! Foi muito interessante! (diretora Cristina).

Em relação ao currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro, perguntamos para os/as professores/as se o mesmo está condizente com a realidade da escola e quais as suas possibilidades e limites de ação nas aulas.

Tem muitas coisas bacanas presentes no currículo mínimo, porém às vezes fica um pouco engessado com esse negócio. Os temas entram através dos trabalhos que são pedidos aos alunos. Principalmente quem não participa da aula... aí eu falo: olha, pesquisa esse tema... aí a gente discute em sala, mas é raro, os alunos reclamam muito de ficar em sala (professor Joaquim).

Os conteúdos que estão ali são lindos no papel, mas para você trabalhar aqueles conteúdos na quadra... eu fico muito aborrecida que quando você vai lançar nota, você também tem que lançar o currículo mínimo e o sistema só fecha se você

colocar realmente que deu aquilo tudo. É uma mentira... porque os temas que eles colocam você não consegue trabalhar em uma aula de quadra, você teria que trabalhar em uma aula por oficina. Os temas são ótimos! Eles falam sobre diversidade, o ensino da cultura africana, as danças africanas... mas como você vai trabalhar isso em uma aula na grade? Como que eu trabalho mais ou menos esse currículo nas aulas com três turmas juntas na quadra, com uma média de quarenta alunos por turma? Os alunos que não participam das aulas fazem trabalhos com os temas do currículo mínimo (professora Marlene).

Eu acho ele muito abrangente com propostas irreais para a prática em si. Por exemplo... existem conteúdos de luta, ginástica rítmica, lógico que você pode trabalhar o assunto em si, mas não de uma forma completa, como seria... a gente não tem uma estrutura adequada para o aluno vivenciar o que seria uma luta, um judô, o que seria uma ginástica artística. Você pode ilustrar na teoria em si, sala de aula, mostrar um vídeo, mas não ele vivenciar aquela prática, passar a ter o gosto pela atividade e querer praticar. Achei esse currículo mínimo um pouco fora da realidade das escolas (professor Eduardo).

Reconhecemos nas falas dos/as professores/as que apesar de acharem as propostas do currículo mínimo interessantes do ponto de vista pedagógico, consideram que as mesmas propostas são inviáveis do ponto de vista da estrutura e organização oferecidas para as aulas de Educação Física. Todos relataram que a forma mais comum de relacionar o currículo mínimo com o cotidiano das aulas foi a solicitação de trabalhos e pesquisas sobre os temas integrantes do documento e a promoção de debates e discussões.

A vivência prática da maioria dos temas foi desconsiderada na realidade das aulas propostas, pois os/as professores/as entrevistados/as alegaram falta de recursos materiais, espaço físico insuficiente e grande número de alunos/as por turma (levando em consideração a participação de duas ou mais turmas em conjunto no espaço da aula).

Esta situação foi observada em uma das aulas, onde duas turmas participavam das atividades em um mesmo espaço, utilizando apenas duas bolas.

De acordo com o registro:

Duas turmas (em média setenta alunos) participando das atividades propostas (“queimado” e “toque”) dividindo o espaço da quadra, utilizando apenas duas bolas. Em meio a essas atividades, alguns alunos se mantêm sentados esperando o momento de jogar e outros esperando o momento da chamada. Aos professores cabe uma participação através do olhar, onde em cada situação “de perigo” intervém no sentido de solucionar o problema. Os/as alunos/as se movimentam, correm, pulam, se esquivam, definem regras, estabelecem limites de espaço e tempo (Diário de campo – 10/05/17).

Essa mesma organização de aula foi observada durante muitos dias, o que nos leva a crer que os conteúdos apresentados no currículo mínimo, não foram trabalhados nessas aulas e que as questões apontadas pelos/as professores em relação à efetivação aos conteúdos do documento, são uma realidade, na qual professores/as e alunos/as convivem durante o ano.

Ainda em relação ao currículo mínimo da Educação Física encontramos divergências e convergências em relação às respostas dadas pela direção e coordenação da escola.

Nas reuniões que a gente faz no início do ano para planejar as atividades, não ouço tanta reclamação dos professores em relação ao currículo não... é uma proposta que está dentro do possível e quando eles têm que incluir alguma outra proposta a gente pode fazer porque ele é flexível também, não só na Educação Física, mas nas demais disciplinas também... (coordenadora Mariana).

Tudo que está ali no currículo mínimo você vai trabalhar superficialmente, primeiro porque você não tem material pra trabalhar... você tem situações de ginástica rítmica que você não tem material e então você não tem como aplicar... são materiais caros, nem sempre bem utilizados... acho que todos os conteúdos do currículo são importantes, todos deveriam conhecer vários tipos de atividades pra depois escolher um que se tenha a ver... não sou boa no futebol, mas sei fazer ginástica... não tenho uma boa coordenação pra esportes, mas eu prefiro dançar... cada um tem a sua atividade. Acho que o currículo tá um pouco fora da realidade das escolas... está muito na teoria... se você for dar uma aula de

atletismo e falar sobre salto triplo, onde que você vai dar salto triplo? Salto com vara... 100 metros rasos... você não tem espaço pra desenvolver as atividades (diretora Márcia).

Podemos perceber que a diretora Márcia, sendo formada em Educação Física, atribui concepções semelhantes aos professores, em relação à efetividade das atividades nas aulas, considerando-as fora dos limites possíveis de realização no contexto da escola. A falta de materiais e infraestrutura continua sendo o maior fator para que o currículo mínimo não seja colocado em prática nas aulas de Educação Física.

Em relação ao plano de curso, uma questão importante relatada pelos/as professores/as foi a indicação de conteúdos proposta pela direção da escola a partir da justificativa da compra de materiais. Segundo a direção, os/as professores/as deveriam trabalhar um esporte por bimestre: voleibol no 1º bimestre, handebol no 2º, basquete no 3º e finalizando com o futsal. A partir desta organização, os materiais (bolas, redes, cones, entre outros) seriam comprados paulatinamente, conforme a necessidade e recursos disponíveis.

Neste contexto, ao serem interrogados sobre a organização das aulas, vários pontos conflitantes surgiram em relação às propostas descritas no plano de curso.

Este semestre eu dei aula pra eles em sala e falei sobre as regras do handebol. Normalmente as aulas são na quadra. A gente vai parando... intervindo... este ano dividimos as modalidades em voleibol no 1º bimestre, handebol no 2º, basquete no 3º e fechamos com o futsal. Conforme essa organização procuramos dar a prática, mas é aquilo... tem dia que tem que dividir a quadra com três professores, cada professor com uma média de quarenta alunos, então é muito complicado (professora Lúcia).

Eu trabalho durante o dia só com aulas práticas e a noite a gente bate um papo sobre os temas e organizamos as modalidades para cada bimestre, sendo voleibol, handebol, basquete e futsal em cada um. E a última aula do mês é livre conforme o comportamento da turma, moeda de troca, sabe? Divido também o primeiro tempo para os meninos e o segundo tempo para as meninas. Eu não

gosto muito de juntar porque os meninos são brutos, aí eu tenho um pouquinho de receio. Só não divido no vôlei. Esporte de contato acho muito perigoso juntar meninos e meninas (professor Joaquim).

A gente não tem aula teórica porque como é só uma vez na semana fica inviável e são apenas dois tempos, se perderia muito tempo com o deslocamento. A gente faz uma coisa muito rápida... não tem como fazer um aquecimento, parte principal e volta à calma por conta do número de alunos, então você já tem que entrar logo na atividade. Aí a gente dividiu por desporto... o 1º bimestre é vôlei, o 2º handebol, o 3º basquete e o último futsal. E aí a gente entra no jogo direto, senão eles não chegam a jogar vinte minutos. No futsal, por exemplo, eles não gostam de jogar misturados, só os meninos que jogam (professora Marlene).

Ao analisar as falas de nossos respondentes percebemos a completa desconexão dos conteúdos trabalhados durante as aulas e as propostas descritas no plano de curso da disciplina, desde as temáticas abordadas até a estrutura de aula mencionadas no documento.

Neste último depoimento, percebemos na fala da professora Marlene a ideia de uma organização de aula tradicional (*aquecimento, parte principal, volta à calma*) muito impactada pelas concepções tecnicistas com viés no esporte e na aptidão física.

Destacamos também a separação de gênero presente nas aulas como um outro ponto marcante na fala da professora. A mesma afirma a existência dessa condição como se fosse algo determinado e não houvesse a possibilidade de mudança (*eles não gostam de jogar misturados, só os meninos que jogam*).

Em observações feitas, ficou evidenciado que apenas em algumas atividades havia a integração de meninos e meninas como, por exemplo, durante a vivência do jogo de queimado e voleibol. Nestas atividades não havia incômodo presente na junção de meninos e meninas, em contrapartida, observamos que no jogo de futebol, só havia a participação de meninas quando estas dominavam a habilidade dos fundamentos do futebol. Neste caso, o gênero não influenciava na exclusão das meninas da atividade.

Professor, por que não posso jogar futebol agora? (aluna do 2º ano)
Depois vocês vão jogar queimado, não foi assim que combinamos?
(professor Joaquim), (Diário de campo 24/05/2017).

Para Altmann (2015), as questões de gênero, embora não sejam as únicas, exercem um forte impacto nas aulas de Educação Física: “[...] gênero é um importante marcador social de diferenças nas aulas de Educação Física” (p. 24). A autora afirma que são muitos os desafios quando a escola se propõe a trabalhar conjuntamente com meninos e meninas, e é na aula de Educação Física onde encontramos um espaço privilegiado para esta vivência. Sendo assim:

Unir meninos e meninas em uma mesma aula de Educação Física não põe fim a nenhum conflito; ao contrário, em alguns casos, pode torna-los mais evidentes. A organização de turmas mistas, porém sinaliza que não apenas diferenças sexuais são importantes para uma aula de Educação Física; as turmas mistas rompem com uma visão polarizada e única entre feminino e masculino, considerando variações de gênero e sexualidade, diluindo fronteiras e permitindo seu cruzamento (ALTMANN, 2015, p. 25).

Desse modo, defendemos neste estudo que as aulas de Educação Física devem possibilitar que alunos e alunas possam ter as mesmas experiências nas aulas e que as diferenças de gênero não sejam utilizadas para determinar divisões e fronteiras que impeçam a participação dos/as estudantes em determinadas atividades.

Ainda sobre as considerações do plano de curso da disciplina, cabe destacar que nas falas dos/as alunos/as também encontramos divergências em relação ao que foi proposto no plano de curso da disciplina.

As aulas são sempre práticas... tem até conteúdo, mas os professores não aplicam...

Mas eu acho se eles querem ensinar regras de esportes, eles têm que ensinar na prática não em aula...

Mas aí tem a história do esporte, como surgiu, onde começou... tivemos um professor ano passado que dava aula teórica... como era época de olimpíadas, ele

falava sobre cada modalidade, passava pesquisa pra gente fazer... (diálogo entre alunos/as do 3º ano).

Na verdade é organizada por todos os alunos e só de vez em quando o professor sugere um outro esporte... onde os alunos são meio que obrigados a fazer... não temos aulas teóricas, mas o professor passa pesquisa pra gente fazer...(aluno do 2º ano).

Todos os depoimentos dos/as alunos/as foram confirmados nas observações feitas em aula.

Em geral, as aulas de Educação Física se organizavam da seguinte forma: o/a professor/a fazia a chamada e ao responder os/as alunos/as já se encaminhavam para a quadra iniciando as atividades. O conteúdo da aula já estava determinado, pois já havia sido combinado no início do bimestre. Os/as alunos/as se organizavam em grupos, faziam as divisões necessárias, tanto quanto ao número de participantes em cada grupo quanto ao espaço que iriam ocupar na quadra e vivenciavam o jogo ou esporte estipulado para o dia. Enquanto isso, o/a professor/a ficava atento a algum tipo de conflito ou acidente que pudesse acontecer ao longo da aula, para logo em seguida intervir na situação.

Em todas as aulas por mim observadas a grande preocupação do/a professor era que os/as alunos/as pudessem participar das atividades da aula, se organizando autonomamente sem maiores conflitos. Outra preocupação evidente foi o uso do uniforme na participação das atividades e o cuidado com a utilização do material, haja vista a pouca quantidade disponível. Em relação à dinâmica das aulas, sentimos falta de intervenções diretas e da problematização de determinados assuntos pertinentes ao plano de curso.

Nesse sentido, para Santos e Neira (2016, p. 167) “problematizar implica adotar uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade, com tranquilidade”.

E concluem:

No âmbito da Educação Física culturalmente orientada, a problematização é a possibilidade de colocar em xeque pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais e inevitáveis acessados pelo convívio social. Desse modo, abre-se espaço para que as representações atribuídas às práticas

corporais sejam desconstruídas e, conseqüentemente, os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas incutidos sejam analisados, bem como os sentidos que recebem ou receberam em variados contextos (SANTOS; NEIRA, 2016, p. 168).

Dentro da perspectiva dos autores citados, porque não discutir sobre as desigualdades e gênero presentes no futebol e nas lutas? Ou as questões de raça envolvendo a capoeira e as danças de matriz afro-brasileiras? Por que não refletir sobre as questões de classe e os mecanismos de poder implicados na prática de alguns esportes, como o tênis e o ciclismo?

A perspectiva de Educação Física, inspirada na educação intercultural, que vislumbramos é aquela em que as vivências dos esportes, danças, lutas, jogos, brincadeiras são também transformadas em momentos de questionamentos, problematizações, debates e, conseqüentemente, ampliação do conhecimento acerca destas práticas corporais. Nessa perspectiva, as práticas corporais dos diferentes grupos sociais, desde as práticas hegemônicas até aquelas que foram marginalizadas ao longo do tempo são bem-vindas ao currículo.

Outra questão abordada nas entrevistas e, atualmente, de fundamental importância para o ensino médio é a reforma proposta pelo atual governo. Indagamos aos/às professores/as, diretores/as e alunos/as sobre suas opiniões em relação ao fato.

Eu acho que o aluno do ensino médio não tem maturidade para optar por isso ou aquilo. É um momento de mudança do corpo do aluno... ele precisa sair da sala de aula, precisa ter aquele momento na quadra, ele precisa ter conhecimento sobre aqueles conteúdos que são importantes para a vida, mesmo que ele não vá trabalhar nessa área. Eles (governo) não querem que os alunos pensem, contestem, critiquem... são disciplinas que foram conquistadas ao longo do tempo (sociologia e filosofia) e agora nós estamos regredindo... (professora Ana).

Eu acho que tudo mudou... o ensino também tem que mudar. Quando a gente estudava há 30 anos na escola, a gente sentava e decorava o que o professor falava, mas hoje o aluno é outro. Então não é que eu seja a favor da mudança com a retirada das disciplinas, mas que tem que ser reformulado, tem! Porque

esse aluno de hoje não está mais nos moldes da aula que a gente tá dando... eu acho que o aluno do ensino médio tem que escolher o que ele quer fazer (professora Marlene).

Entre divergências e convergências, compreendemos nas falas destes/as professores/as uma visão sobre a reforma do ensino médio ainda em desenvolvimento, embora possamos inferir que cada um assumiu um posicionamento conforme a função social que atribuem para esse segmento de ensino, desde a formação do pensamento crítico até a preparação para o mercado de trabalho.

Elas estão previstas pra acontecer, mas o que a gente vê é uma coisa que tá meio parada... na verdade o que vai acontecer de real na escola, só vamos saber quando de fato acontecerem... até porque foi uma questão que foi colocada pela mídia como algo que todo mundo teve participação e que todo mundo aprovou, mas a realidade é que você não viu o debate dentro das escolas... em nenhum momento fomos chamados pra discutir a reforma e olha que somos referência dentro da região... houve no início a questão do plano com propostas curriculares que tínhamos de apresentar, foi uma demanda da secretaria... os professores se mobilizaram...os alunos também... enviamos as propostas... mas logo depois vimos que nem tudo que colocamos foi levado em consideração. Acho que na realidade já tinham tudo preparado e não levaram em conta o que mandamos... (diretora Cristina).

Em relação à Educação Física e outras disciplinas que poderão ser escolhidas não acho que vai funcionar... é uma coisa que tem que ser trabalhada desde o início. Tem que ser gradativo pra acontecer... nós já temos a opção de língua estrangeira optativa, a maioria não escolhe... e na realidade seria mais uma oportunidade de crescimento. Porque se você deixar daqui a pouco eles não escolhem nada... o desinteresse é muito grande, responsabilidade com o estudo não tem, família não caminha junto, infelizmente, só no final eles vem pra ver se o filho foi aprovado... não acho que temos condições de deixar o aluno escolher o que vai estudar (diretora Roberta).

Ainda não me aprofundei nisso... mas não acho que o ensino médio tenha que ser reformado não... acredito que essa reforma aí é pra disfarçar... reduzir o quantitativo de professores... as pessoas falam muito da escola... que a escola precisa ser revista, precisa ser modernizada, mas a escola também precisa de uma sociedade... porque a gente tem dentro da escola aquilo que a sociedade tem. Você aqui recebe alunos desinteressados, sem perspectiva de vida, sem estímulo, pais que não tem muita orientação, que não sabem nem o nome do filho direito, o problema não está exatamente dentro da escola... a escola até precisa de alguns acertos, mas o problema maior está em como o aluno chega na escola (coordenadora Mariana).

Os/as alunos/as também relataram suas opiniões em relação à reforma do ensino médio:

Direciona o aluno para a matéria que é mais importante e direciona para a carreira que escolheu. A pessoa quer seguir a carreira de exatas... vai ser mais importante pra ela aprender matérias de exatas... acho isso super importante... separar por alunos a matéria que ele acha mais importante para seu desenvolvimento, para o seu trabalho...

Mas também não pode chegar na faculdade sabendo tudo de exatas falando “pra mim fazer”...?!

Não tô dizendo pra extinguir as outras matérias, mas dar mais valor pra umas, tipo... mais tempos...

Eu não sou muito a favor desse novo ensino médio... já não tem muito tempo necessário pra estudar Filosofia, Sociologia e História que pra mim são as principais, Português e Matemática também são... mas pra você se tornar um cidadão... ter consciência sobre o que faz, é muito importante ter esse tipo de matéria... e vão ser retiradas da gente? Aí a gente começa a ser prejudicado.

Não tô dizendo que eu concordo com a reforma não, tá gente... só tô dizendo que é um tópico importante... (Diálogo entre alunos do 3º ano).

Eu acho que tá errado... tipo assim, eu quero fazer engenharia mecânica, eu não vou usar muito de Sociologia, mas é uma coisa que eu deveria saber... não é porque eu não vou utilizar que eu não tenho que saber, entendeu?

Concordo com ele, porém tem a questão do Enem... o programa do Enem não vai parar de cobrar Sociologia, Filosofia, Química... a galera do colégio particular vai continuar tendo.. e eles, simplesmente, tiram isso da gente? A gente não vai ter esse ensino e vai chegar na hora da prova, vamos ter dificuldades pra passar... às vezes a pessoa não tem uma instrução pra saber o que vai ser necessário pra ela e o colégio não vê isso e tira... ah, você não precisa disso aqui...mas quando você chegar pra fazer a prova vai precisar...

Além do mais, esta reforma vai privar a pessoa de pensar diferente... porque tem certo tipo de matéria que está ali pra poder ampliar a nossa mente, não só seguir aquilo que o Estado quer, que o governo quer, mas ampliar e colocar você pra ver de forma completamente diferente do que eles acham...

Eu acho que você vai ficar mais alienado do que hoje porque você só vai ter conhecimento sobre o que você quer... o que você precisa não vai querer saber...

O governo não quer que a gente pense... que a gente tenha um raciocínio pra gente, tipo assim... ter uma atitude sobre certas coisas... (Diálogo entre alunos do 2º ano).

A partir dos diálogos destacados podemos perceber diferentes visões apontadas pelos/as alunos/as em relação à discordância ou concordância da proposta de reforma proposta pelo governo. Mesmo que a reforma ainda esteja em construção, tanto no seu entendimento, quanto na prática da sala de aula, os/as alunos/as demonstraram, na maior parte dos relatos, uma visão crítica pautada no reconhecimento da perda de direitos e mudanças desconectadas com a realidade social vigente.

A proposta da Educação Física na perspectiva da educação intercultural está diretamente relacionada com uma educação comprometida com a democracia e com o reconhecimento do outro, independente do segmento de ensino. Em se tratando de ensino médio, não podemos negar a importância de possibilitar um espaço de construção crítica do conhecimento e de interação entre os diferentes grupos culturais, levando-se em conta a sociedade atual marcada pela globalização, pela desigualdade e, não menos importante, a tensão entre a igualdade e diferença (CANDAU, 2014).

Em relação ao currículo em ação e as práticas vivenciadas nas aulas de Educação Física entendemos ser fundamental compreender aspectos relacionados às dificuldades encontradas ao ingressar na escola, o desenvolvimento e dinâmica das aulas e as relações interpessoais que envolvem os sujeitos participantes da pesquisa.

Ao serem questionados/as sobre as dificuldades enfrentadas no ingresso à escola pesquisada, percebemos obstáculos de diferentes matizes.

Uma das maiores dificuldades foi ficar junto com outras turmas no mesmo espaço da quadra, ainda mais se você for novo e já tem alguma coisa acontecendo na escola em termos de metodologia de outros professores, você fica um pouco limitado, ou você divide a quadra, que é difícil acontecer, ou você acaba aos poucos trabalhando dentro daquela metodologia que já acontece, então se você planejar uma aula imaginando que vai estar sozinho e chegar e ver já duas turmas na quadra, fica difícil (professor Eduardo).

Neste caso, o professor Eduardo destaca a dificuldade relacionada à organização das turmas, o tempo de aula e a cultura escolar já instalada por outros/as professores/as que, segundo ele, limitava a construção de outras formas de interação pedagógica.

Quando eu entrei não encontrei dificuldade, pois tínhamos apoio em relação a nosso trabalho. Este tempo era muito bom! Eu tinha um apoio absurdo! Hoje eu tô 'amarrada', infelizmente, principalmente na prática com os alunos com deficiência e com os alunos negros, eu não consigo trabalhar, eu tenho que dizer a todo momento que existe preconceito, enquanto eles (direção) dizem que não existe racismo aqui na escola, mas existe sim! Quando falam pra mim que não existe racismo é porque é racista. Então eu tenho muito dificuldade em trabalhar com as diferenças porque eles falam que não existe diferença (professora Eliane).

Foi uma decadência de lá pra cá... primeiro que quando eu cheguei a escola só tinha dezesseis salas, eram dezesseis turmas por turno... fazíamos um trabalho diferenciado... era tudo muito amarradinho, a gente conseguia fazer a escola

participar de torneios fora daqui. Os alunos amavam a escola e tinham um apego muito grande e isso era muito influenciado pelo trabalho da Educação Física, pois a gente proporcionava pra eles as oficinas no momento no contra turno, tinha o professor de voleibol... tinha o professor de futsal... e a escola era muito mais dinâmica dentro da área da Educação Física. Depois o Estado só foi 'podando'... cada professor tinha dois tempos pra trabalhar as oficinas, eram dez tempos com as turmas e dois tempos com oficina, isso foi perdido. E depois a escola foi enchendo... enchendo... e ficou essa coisa frenética aí que praticamente a gente chega dá o mínimo e pronto, acabou (professora Ana).

Os dois últimos depoimentos revelam o quanto as professoras têm seu trabalho impactado pelas condições da escola, tanto em relação ao aspecto pedagógico, quanto em relação à estrutura da escola, materiais disponíveis, quantidade de alunos por turma, etc. Outro dado importante destacado pela professora Eliane, se refere ao fato da escola silenciar as diferenças, quando compreende que os preconceitos são inexistentes no espaço escolar.

Em relação às principais dificuldades encontradas na escola investigada, especialmente nas aulas de Educação Física, os/as alunos/as também expressaram suas opiniões.

É difícil quando junta as turmas no mesmo horário na quadra... fica muita gente! E quando tem aluno repetente... você pensa: eu não vou jogar... se você quiser jogar queimado com eles, te machucam. Eles querem mostrar que já estão há mais tempo e querem "marcar território" (aluno 1º ano).

Eu acho que o que se tornou uma dificuldade foi a questão de... tem diversos esportes que você pode participar... porém no caso da minha turma, quando tem um esporte que eles gostam, eles participam... porém quando não é um esporte de interesse eles simplesmente não fazem nada... eles ignoram a aula... e aí não tem número suficiente de alunos e as pessoas que querem não conseguem participar... e a professora no caso não fazia muita coisa pra mudar isso... ela dava liberdade pra turma e isso acaba não incentivando a fazer coisas diferentes, porque a maioria da turma só fazia o que queria e pronto [...] é legal você ter umas

experiências diferentes porque você pode mudar de opinião jogando... mas se você ficar fixado só no que gosta não vai conhecer mais nada (aluno 2ºano).

A dificuldade é muita turma na quadra... e dois tempos só de aula... tem dia que quase não dá pra participar das aulas porque tem muita gente. O jeito é ficar no canto da quadra jogando corte e mais nada... (aluno 2ºano).

Tais questões, no nosso entendimento, se tornam verdadeiros obstáculos para os/as professores/as e alunos/as no cotidiano das aulas, pois na busca de práticas que valorizem as diferentes culturas presentes, é necessário ressignificar o espaço na sala de aula no que se refere ao aspecto material e de infraestrutura e, também, no aspecto pedagógico no que tange às intenções, objetivos e anseios da prática docente.

As diferenças culturais precisam ser percebidas como algo de valor nas vivências pedagógicas e não serem apagadas e silenciadas das relações sociais. Elas fazem parte da dinâmica cultural e precisam ser encaradas como constitutivas de todos e todas.

Para Candau (2016, p. 347):

[...] se não logarmos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos.

Entendemos que o cotidiano das aulas de Educação Física ainda é marcado pela presença do esporte enquanto conteúdo absoluto das aulas, o que vai de encontro às perspectivas mais recentes do campo da Educação Física que apesar de não desconsiderarem o esporte como objeto das aulas, reconhecem a importância de incluir outras temáticas ligadas, principalmente, à cultura corporal (danças, lutas, brincadeiras populares e atividades expressivas) no currículo da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2006, 2009).

Verificamos que apesar destas temáticas estarem de alguma forma, dispostas no currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro, não são vivenciadas pelos alunos no momento das aulas.

A Educação Física, como anteriormente mencionado, justificou sua

presença na escola e na sociedade a partir da ciência, da sua capacidade em aprimorar a saúde individual e coletiva, em educar os corpos para o trabalho e formar novos atletas.

A educação intercultural tenciona certos padrões e determinações sociais com base nas diferenças, colocando em cheque as desigualdades presentes nestas construções.

A Educação Física nesta perspectiva pode contribuir para a superação de relações desiguais de poder e para o diálogo e interação entre os considerados “diferentes”, problematizando o porquê destas desigualdades e agindo para construções de novas relações baseadas no reconhecimento do outro, na democracia e na sensibilidade para as diferenças culturais.

Em termos de relacionamento entre os/as professores e direção da escola, foi perguntado aos entrevistados quais as possibilidades e limites existentes nessa relação e qual a influência na prática pedagógica.

Entre os colegas não temos problemas, mas acho a direção muito distante, apesar de termos passado há pouco tempo por um processo eleitoral. Acho a relação muito impessoal e que pra você gerir pessoas não é igual gerir uma indústria, você tem que gostar do toque... acho a distância muito grande. Quando a relação não é boa, fica desgastante... Todo início de ano temos uma reunião com a direção separada por área, e foi uma reunião assim: a coordenação fala e a gente escuta. Mas mesmo assim, colocamos alguns pontos que a gente gostaria que acontecesse, mas a direção: ah... a gente vai consultar e depois a gente vê... na minha opinião as coisas têm que ser resolvidas no grupo e não 'depois a gente vê'. Então não teve uma troca positiva dentro do grupo todo. Nós questionamos algumas coisas, pois foi passado pra gente que teríamos que trabalhar uma modalidade por bimestre. É complicado trabalhar só uma modalidade por bimestre, mas eles alegaram que era por conta da compra de materiais (professora Marlene).

Eu vejo que aqui na escola, o professor trabalha dentro da possibilidade dele, é sonhador de fazer uma coisa... mas vai fazendo o que ele pode dentro do que ele tem em termos de material, estrutura e espaço. A direção diz que quando der faz

alguma coisa e assim vai... Esse ano fizemos apenas uma reunião no início do ano pra combinar as modalidades que a gente ia trabalhar durante o ano (professor Eduardo).

Nos relatos acima, percebemos dificuldades no relacionamento entre professores/as e direção da escola e, também, a intervenção direta realizada pela direção nos conteúdos abordados nas aulas de Educação Física.

Tais situações refletem um clima de descontentamento por parte dos/as professores/as em relação ao seu reconhecimento na escola enquanto parte integrante das discussões sobre o PPP, no momento do conselho de classe em dispor de autonomia para a avaliação e, especialmente, a escolha dos conteúdos que são trabalhados durante o ano letivo.

Propomos através da perspectiva da educação intercultural, o reconhecimento da Educação Física enquanto componente pedagógico tão importante quanto aos demais, a partir do rompimento da hierarquização do conhecimento que acaba por considerar outras disciplinas como mais importantes dentro do currículo. A dimensão da educação intercultural propõe o diálogo entre os diferentes conhecimentos dentro da escola, rompendo com a monocultura e a padronização das práticas pedagógicas possibilitando espaços para os diferentes saberes (CANDAU, 2011a; NEIRA, 2016 a, 2016 b).

Em se tratando das relações interpessoais no espaço escolar, a gestão e a coordenação da escola destacam o seu posicionamento de diversas maneiras.

A gente tenta sempre estar disponível pra resolver as questões juntos, acho que é uma relação agradável entre professores e direção. Passamos por um processo de eleição recentemente que foi muito importante para o nosso crescimento. Tiramos coisas boas... ruins também, foi um período um pouco conturbado, mas passou... mas a gente sempre tenta ter o aluno bem próximo, os professores também... pra que a gente possa interagir... conversar... o que está certo, o que não está, o que pode mudar (coordenadora Juliana).

Na aula de Educação Física não temos muitos problemas... só me lembro de um caso em que um aluno chutou uma bola que não deveria chutar e aí o professor

trouxe aqui pra sala e conversamos, explicamos sobre a importância de conservar o material e no final ficou tudo certo (diretora Cristina).

Aqui não temos grandes problemas com indisciplina com alunos... fazemos um trabalho muito grande em relação à importância do respeito ao outro, o que é bem diferente de algumas realidades de escolas estaduais que conhecemos por aí... a gente tem aqui tranquilidade pra trabalhar (diretora Roberta).

No que se refere ao depoimento dos/as alunos em relação à questão, encontramos:

De vez em quando tem alguém mais esquentadinho jogando, mas em geral a relação é muito boa... e o relacionamento com o professor é só você falar presente e ir embora... definitivamente não tem relacionamento (alunos 3º ano).

Segundo as falas dos respondentes e as observações realizadas em algumas aulas de Educação Física pudemos perceber algumas marcas em se tratando de relações interpessoais na escola.

Notamos um descompasso entre os/as professores/as e a direção da escola no que se refere à discussão sobre as propostas pedagógicas, participação nas decisões da escola e adequação de materiais para as aulas.

Em relação aos estudantes e professores/as, identificamos uma relação distante marcada apenas pelas exigências burocráticas das aulas: realização da chamada, verificação do uso do uniforme e entrega de trabalhos.

O que mais nos chamou a atenção foram as relações entre os/as alunos/as, pois percebemos tanto nas falas dos/as professores/as, diretores/as e coordenadoras quanto nas observações realizadas um envolvimento positivo entre os/as estudantes, mesmo levando-se em conta todas as diferenças culturais presentes no cotidiano da escola. Como dito anteriormente, a escola possui alunos/as com diferentes marcas de raça, gênero, orientação sexual, religião e, especialmente, alunos com deficiência. Então são alunos/as cadeirantes, surdos/as, cegos/as, autistas, dentre várias outras deficiências.

Durante as observações, constatamos as relações positivas estabelecidas entre os/as alunos/as com ou sem deficiência. Ajuda no deslocamento dos alunos com deficiência física, aprendizagem da linguagem de sinais (Libras) para melhor comunicação dos não surdos/as com os surdos/as, acolhimento e parceria durante as aulas.

Os alunos já no 1º ano têm uma certa dificuldade em lidar com os alunos com deficiência, mas com o tempo vão aprendendo que todos são iguais, mesmo sendo diferentes (professora Marlene).

Aqui a gente não tem esse problema não... todo mundo se aceita... se dá bem... salvo alguns probleminhas menores, os alunos aqui são bem diferentes de outras realidades que costumamos ver por aí... (diretora Márcia).

Achei esquisito no 1º ano, tinha um menino que vivia correndo pra lá e pra cá e não parava. Quase não assistia aula e aí quando a gente ia ver a nota dele... era 10 (risos). (aluno 2ºano).

Assim, entendemos que no contexto da escola pesquisada há a construção de relações positivas, principalmente entre os/as alunos/as que ao entrarem na escola parecem que acabam construindo uma “cultura das diferenças”. Vejamos esta questão com mais ênfase no próximo item.

6.1.3 A Educação Física e as diferenças culturais

As diferenças culturais de gênero, classe, raça, religião, orientação sexual, deficiência, entre outras vem se manifestando cada vez mais na sociedade e no âmbito da educação, desafiando visões de mundo, padrões de comportamento, inter-relações sociais.

Assistimos cada vez mais a padronização e a homogeneidade sendo confrontada com o que parece ser “diferente”.

Na Educação Física, estas questões vêm cada vez mais ganhado destaque nas concepções, propostas curriculares e políticas educacionais, embora compreendamos a existência de barreiras e obstáculos inerentes à cultura escolar

que ainda dificultam tratar as diferenças culturais como riqueza, ou seja, integrada de forma positiva às práticas do cotidiano da sala de aula, ou melhor, das quadras e pátios escolares.

Diversos estudos vêm mostrando a urgência e a necessidade da Educação Física considerar tal abordagem (NEIRA; NUNES, 2006, 2009, 2016; OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, 2011; GOMES; ALMEIDA; BRACHT, 2010).

Dialogando com estes estudos e compreendendo a importância da pesquisa acadêmica para a construção de novos conhecimentos e perspectivas, buscamos investigar como os diferentes atores lidam com as diferenças culturais na dinâmica escolar, e como estas mesmas diferenças se manifestam, principalmente nas aulas de Educação Física.

Nesta seção, os/as professores/as, diretores/as, coordenadoras e alunos/as puderam destacar suas posições sobre as questões ligadas às diferenças culturais na escola e na sociedade. Tratamos também de algumas situações vividas e observadas que indicaram a presença das diferenças culturais no contexto da escola pesquisada.

Eu acho que isso mudou muito... a sociedade tá aceitando muito mais a diferença, embora ainda percebemos muitos preconceitos, mas eu acho que tá bem melhor. Em relação à escola, eles são muito acostumados a viver com a diferença. Eles têm dificuldades no 1º ano, mas depois eles vão convivendo e acabam interagindo. Temos casos aqui de alunos não surdos no 3º ano já aprendendo a usar libras para se comunicarem com seus colegas. É muito difícil ter uma escola assim, onde um ajuda o outro, não vemos preconceito em relação aos problemas que eles têm. Tem escolas que o deficiente fica jogado de lado e aqui não acontece isso (professora Lúcia).

As pessoas têm que se respeitar né... essas diferenças são vistas aqui em relação à religião, alguns são mais radicais... outros já nem tanto... outra questão é a sexualidade também, eu acho que eles querem forçar uma barra e eu não sou muito à favor disso... se você tem a sua opção sexual, beleza... mas você também tem que respeitar a minha (professor Joaquim).

Nestes depoimentos, percebemos o quanto as diferenças culturais permeiam o cotidiano da escola e, além disso, como esses professores trazem a ideia de que as diferenças estão presentes nas pessoas e, por conta disso, precisam ser aceitas e respeitadas.

Entendemos que as diferenças culturais de raça, gênero, orientação sexual, religião, deficiências, entre outras, precisam estar explicitadas em políticas, currículos e práticas o que implica desconstrução e desnaturalização da cultura escolar, fortemente marcada pela homogeneização.

Na perspectiva de Santiago, Akkari e Marques (2013):

A diferença como modelo constituidor do ser humano e a educação como direito assegurado a todo o indivíduo nos desafiam a pensar em estratégias que possibilitem articular o processo educacional e as diferenças para além das práticas homogeneizadoras e monoculturais presentes no cotidiano escolar (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 42).

Para estes autores, as diferenças precisam estar articuladas à dinâmica educacional o que implica na mudança de concepções e práticas escolares que adotam um modelo único e monocultural de conceber o processo ensino-aprendizagem.

Na sociedade a gente ainda precisa evoluir muito porque as pessoas não se respeitam, e não é só desrespeito ao homossexual não... é a todo mundo... o preconceito ao deficiente também é muito grande, as pessoas ainda tem medo de lidar com o deficiente. Em relação à religião também... teve uma época aqui que eles começaram a fazer um louvorzão aqui e aí, independente de religião, não tô apoiando nem uma nem outra, só que eu acho que se poder ter uma tem que ter as outras... tem que ter liberdade... será que se chegasse alguém aqui com atabaque e quisesse fazer uma gira de macumba, será que seria aceito? Aí depois foi pedido pra que não se fizesse mais o louvorzão por conta disso (professora Marlene).

A professora Marlene relata a forte presença da religião no espaço escolar e os preconceitos e discriminações que a acompanham. Não percebemos em sua fala, iniciativas da escola para tratar pedagogicamente as questões religiosas que

acabam por ficarem silenciadas, contribuindo ainda mais para a produção do preconceito e discriminação a certos grupos religiosos.

O Brasil é um país discriminatório, preconceituoso, elitista, faz acepção de pobres, negros, gays, são minorias pela questão do poder sobre elas, mas são a maioria... pobre não tem vez, negro não tem vez, pobre e negro menos ainda... pobre, negro e gordo pior ainda... pobre, negro, gordo, gay, deficiente vai se ferrar! Uma das funções do professor é a questão da mobilização a favor disso, de reconhecer que somos todos diferentes. Aqui, especificamente, nesta escola, não sei se é por conta dos alunos com deficiência que estão 'abarrotando' a escola, já é um pouco mais aceito... são mais solidários e não olham com estranhamento, a não ser os alunos do 1º ano que estão chegando e se adaptando à escola e eles vão aprendendo e quando aceitam a deficiência, parece que também aceitam outros tipos de diferença, a questão do negro, do gay... (professora Eliane).

Neste depoimento, identificamos a iniciativa da professora em afirmar que a diferença compõe e integra todos os seres humanos, quando expõe “reconhecer que somos todos diferentes”.

Conforme o referencial proposto no presente estudo, consideramos positiva a declaração da professora em relação às questões ligadas às diferenças culturais, embora também julgamos necessário avançar nas práticas pedagógicas, no currículo escolar, nas formas de avaliação, no PPP da escola, nas relações interpessoais, ou seja, nos espaços convencionais do âmbito escolar.

Os/as diretores, coordenadoras e os/a alunos/as também relataram suas opiniões sobre a presença das diferenças culturais na sociedade.

Na sociedade é uma coisa que de uns tempos pra cá começou a gritar... uns muito à favor outros extremamente contra, resolveram brigar, né... mas é uma questão que não tem como, a sociedade é isso aí... as pessoas são diferentes mesmo... tem negro, tem branco, tem índio, tem homossexual, tem transexual e tá todo mundo aí. Na sociedade a gente tem que conviver com todo mundo, não é? É o cego, é o surdo... esses conflitos na sociedade estão bastante tensos, as pessoas falando

sobre coisas que não sabem... é o que vem à cabeça, o achismo... e aí vem certos conceitos religiosos e esquecem que a sociedade tem várias religiões... a sociedade tá meio complicada (diretora Márcia).

Na nossa sociedade acontece muito a questão do preconceito, a falta de respeito ao jeito da pessoa e tudo mais... e dentro da escola a gente tem que trabalhar isso... a partir do momento que você detectou que aconteceu uma coisa fora do que deve ser, a gente senta, conversa. A gente sabe que elas acontecem, mas a gente sabe que a escola é um lugar que a gente precisa debater e ver que se isso tá errado, resolver. Precisamos construir valores pra que isso não continue. Mesmo com toda a diversidade, a gente tentar mostrar a importância do respeito, independente da orientação sexual, religião, mostrar que eles têm que interagir. Na verdade, essas questões passam tranquilamente no nosso dia, não é uma coisa que precise lembrar o tempo todo (diretora Cristina).

Nas vozes das diretoras da escola percebemos que as diferenças estão sempre ligadas de alguma forma às questões do preconceito e discriminação. Esses dados corroboram os resultados de pesquisas anteriores sobre as diferenças no contexto escolar. Essas pesquisas indicam que as diferenças, muitas vezes, são percebidas pelos professores como alvo de preconceito e discriminação, diferenças estas que se referem às questões de raça, gênero, orientação sexual e opção religiosa.

Pra mim o que mais acontece é o racismo, machismo então... é a todo o momento... pela sociedade tudo isso é muito normal... (aluno do 3º ano).

O preconceito tá na sociedade... a minha irmã de 5 anos sofreu racismo na escola... o coleguinha da classe dela chegou pra ela e falou que ela era uma negra do cabelo ruim e que ela não poderia estudar naquela escola... (a escola era particular) e o menino era branquinho com 5 anos também. Eu acho que a criança não é ruim em si... o que faz a criança ser ruim é a criação e o adulto. Se o adulto pega a criança e ensina isso, ela vai crescer com aquilo na cabeça e vai

praticar... e não só em relação ao racismo... em relação à homossexualidade, à religião, à tudo... (aluna do 2º ano).

A nossa sociedade é muito preconceituosa... mas alguns movimentos agora, tipo... LGBT contribuem para a aceitação, o respeito, com as diferenças... eu não tenho nada contra, cada um faz o que quer... mas eu acho muito importante ter isso nas escolas, palestras sobre preconceito... a sociedade já impõe uma coisa pra você, você já nasce sendo machista... homem tem que gostar de azul, menina de rosa (aluno do 2º ano).

As diferenças culturais, mais uma vez, aparecem nas falas de nossos respondentes a partir do olhar do preconceito, da discriminação, do conflito, do problema e do obstáculo a ser enfrentado dentro do espaço escolar. Apesar disso, consideramos que além desta concepção de diferenças, há, de forma tímida, sensibilidades em relação ao reconhecimento e respeito às diferentes culturas.

Compreendemos que esses achados podem indicar um avanço em relação às pesquisas já realizadas com a temática das diferenças culturais no espaço escolar (CANDAU, 2012, 2014; CANDAU; LEITE, 2011; RUSSO; ARAÚJO, 2013; VALENTIM et al. 2010). Estes estudos destacam o fato das diferenças aparecerem relacionados a situações de desigualdade, preconceito e serem silenciadas do ponto de vista pedagógico, na formação dos docentes e no espaço escolar.

Quando perguntados sobre a presença das diferenças culturais na aula de Educação Física e os desafios enfrentados no cotidiano das aulas, os/as professores/as destacaram convergências e divergências em relação à questão.

Mesmo levando em conta o contexto da escola, toda essa aceitação, a gente até consegue, às vezes, visualizar quando o aluno se destaca por conta dessas diferenças, mas nada que atrapalhe o andamento das atividades não... No ensino fundamental ainda presenciamos algum tipo de preconceito em relação à cor da pele, ao gênero... mas aqui no ensino médio não tenho problema, encaramos com naturalidade (professora Ana).

Eu acho que depende de cada professor, cada professor tem uma carga cultural também né... é a família, o que aprendeu, a formação religiosa, a questão do gay né... o preconceito está muito presente, pra sair da gente é muito complicado. Já tive uma turma com treze gays e isso não era um problema pra mim. A questão da deficiência é mais complicada pra aula de Educação Física, porque os professores não buscam conhecimento, porque também não dá tempo. Eu fiz um curso de seis meses pela Universidade de Juiz de Fora 'acessibilidade na Educação Física escolar', eu fui a única professora do Rio a fazer. Então eu aprendi muita coisa ali. Enquanto eu estudava, eu colocava em prática as ideias na aula (professora Eliana).

Dentre todos/as os professores/as, a professora Eliana é a que mais se mostra sensível ao trabalho pedagógico com as diferenças culturais, pois além de buscar conhecimento em relação ao tema, já incorporou a temática no currículo da escola organizando trabalhos, mostras e eventos tendo como base as questões relacionadas à raça e à deficiência.

Eu fui fazer uma atividade aqui com os alunos com deficiência... os primeiros jogos paraescolares de uma escola regular... eu fiz tudo sozinha... eu pedi uma faixa e não me deram... então é uma coisa que não é valorizada na escola. Eu fiz um trabalho com as meninas negras... usei as 'abayomis' com elas. Tinham uma carreira de meninas negras que alisavam os cabelos, no final de tudo elas estavam com seus 'blacks' e continuam até hoje! Já estão até na universidade participando de movimento pela conscientização da identidade negra. Esse trabalho foi despertado pelo próprio preconceito racial... apesar de branca, eu sofro com o racismo há vinte anos... eu sou casada com um negro e sei o que é o racismo. Então quando eu comecei a ver as alunas querendo se embranquecer, eu senti a necessidade de intervir (professora Eliana).

Nas turmas de 1º ano é mais difícil de se trabalhar porque eles estão se conhecendo, não estão acostumados. Os surdos participam bastante, alguns alunos com paralisia cerebral também têm condição de participar. Eu tinha um aluno ano passado, o Marcos, que tinha paralisia cerebral, ele dizia que ia fazer

faculdade de Educação Física. Quando ele jogava futebol a gente ficava desesperada porque ele tinha muita dificuldade de locomoção e ele jogava, ele não queria ficar só no gol não e os meninos não tinham problema com isso, ele não era 'café com leite', ele jogava de verdade, respeitavam o limite dele e jogavam para ele participar. Dependendo da situação é difícil de participar, por exemplo, os autistas, mas mesmo assim a turma aceita. Talvez eles vejam que aqui é o único lugar que eles são aceitos porque, às vezes, vão tentar jogar na rua e não conseguem e aqui não há essa exclusão (professora Marlene).

Neste depoimento, a professora Marlene ressalta a escola como um espaço de aceitação da diferença e como isto reflete positivamente nas relações entre os/as alunos/as. Percebemos, também, o quanto é importante para os/as alunos/as, tanto os/as que apresentam deficiência quanto aqueles/as que não apresentam, estar num espaço marcado pela inclusão e diversidade.

Alguns depoimentos da direção e dos/as alunos/as mostram diferentes concepções no que tange a presença das diferenças culturais nas aulas de Educação Física.

Eu nunca presenciei casos de preconceito aqui na escola e na aula de Educação Física... (silêncio) nunca precisei, durante esse tempo que tô na direção, parar as coisas pra resolver conflitos assim... se eles acontecem, eu não vejo (diretor Lúcio).

Não vejo preconceito, até mesmo porque quando a gente entra no 1º ano e começa a ter relacionamento com todo tipo de pessoa, a gente aprende a conviver, aprende a respeitar... então eu acho que eu nunca vi, nem presenciei nenhum fato de preconceito (aluno do 3º ano).

Às vezes tem racismo aqui... uma vez na quadra, no futebol, se não me engano... tinham dois times jogando né... aí um time deu impedimento e um garoto chamou o outro de "preto" e tal... em tom de ofensa mesmo... aí teve o maior problema, mas depois ficou tranquilo, porque já estão tão acostumados com isso. Eu senti que o menino negro nem levou isso como ofensa... (aluno do 1º ano).

Na aula de Educação Física é menino com menino e menina com menina, se misturar não pode. Futebol é de menino e queimado é de menina, tem essa separação... mas até que o menino entra no queimado, mas se tiver faltando menino, por exemplo, pra jogar futebol, eles tiram outro menino, mas não colocam menina pra ocupar a vaga. Menino só sabe jogar futebol e menina só sabe jogar queimado (aluna do 2º ano).

É importante destacar a presença das questões de gênero no âmbito das aulas e a dificuldade de tratar pedagogicamente o tema, desconstruindo e desnaturalizando concepções e pensamentos. O aspecto biológico do corpo ainda é aceito para separar meninos e meninas das experiências propostas nas aulas (LOURO, 2003).

Louro (2003) afirma que se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, construída a partir de discursos implícitos, é na Educação Física que esse processo aparece de maneira nítida. Segundo a autora, os critérios de seleção de conteúdos, a organização dos espaços destinados às vivências e as posturas e linguagens adotadas pelos meninos e meninas são exemplos do cotidiano escolar onde as diferenças de gênero se mostram mais explícitas.

Em nossas observações, identificamos o quanto as questões de gênero estão fortemente marcadas nas aulas de Educação Física, determinando exclusões e suscitando preconceitos e discriminações.

Ao iniciar um jogo na quadra, o professor propôs às meninas se elas poderiam começar a jogar e logo após os meninos. Imediatamente um aluno homossexual se misturou com as meninas pra iniciar o jogo. Nesse momento o professor olhou para mim e disse: ele não precisa ser desse jeito, se você se considera de outra opção sexual você não precisa ficar fazendo essas coisas... se você gosta de homem, beleza... quem sou eu pra te criticar, é a minha opinião... não precisa ficar fazendo essa forçação de barra ali, mas respeito a opinião dele... (Diário de campo, 01/06/1017).

Na maior parte das aulas, as atividades eram vivenciadas com separação de

gênero. Ao serem questionados sobre o assunto, os/as professores/as relatavam que a separação era “natural” e que em algumas atividades, como, por exemplo, o futebol, era perigoso expor as meninas à brutalidade dos meninos. No caso do último depoimento, a homossexualidade do aluno foi colocada em questão e vista com estranhamento pelos olhos do professor. Tais pensamentos refletem o predomínio da visão biológica sobre o corpo e o descompromisso em utilizar o espaço da aula para a desconstrução e desnaturalização de padrões com base nas diferenças de gênero.

Sobre este aspecto, a Educação Física desenvolveu formas de julgar, qualificar, medir e avaliar os corpos. Adotada como ferramenta pela sociedade capitalista, passou a ditar normas e padrões de saúde, a separar aptos dos não aptos, homens de mulheres, desenvolvendo um ideal imaginário no qual o corpo deve estar sempre belo e preparado para as exigências de uma sociedade em constante transformação (LIMA; DINIZ, 2007).

No que tange a trabalhar as questões relacionadas às diferenças culturais no currículo em ação da Educação Física, os/as professores/as mostraram sensibilidades para tal proposta.

Eu acho que tem que ser colocado sim no currículo, saber tratar as pessoas de forma que sejam desprovidas de preconceitos e lutar contra qualquer tipo de preconceito. A gente procura trabalhar isso na aula, misturando os meninos com as meninas, não sei se você viu antes eu falando... meninos, passem a bola para as meninas também... na faculdade a gente aprende o mundo colorido, quando você vem pra realidade tudo está em preto e branco... às vezes você tem que fazer milagre com a quantidade de material, vários alunos numa quadra pra você resolver conflitos, a prática não tem nada a ver com a teoria” (professora Lúcia).

Pra trabalhar com isso tem que ter o olhar para as diferenças... você não vai falar daquilo que você não ama... a gente não aprendeu isso na faculdade! Pelo menos eu não! Eu não tinha Educação Física adaptada... muito pelo contrário! A questão de gênero pouco aparecia... o masculino e feminino sim, os outros não! A gente que é formado naquela época tem essa dificuldade. Agora não né... agora tá um diálogo bem melhor... tudo isso precisa estar na formação inicial do

professor! Porque ele leva um choque quando chega aqui! Risos... quando ele bater aqui ele vai falar: vou fazer o que com esse sujeito? Vai botar ele lá no cantinho... vai ser 'café com leite' vai falar que ele é cadeirante, ele é maluco, demente, doidinho, deficiente, macaco, gordo, magro, é feio, cabelo duro, tudo isso, entendeu? Ele vai ser reconhecido pelo que não é espelho para o professor... se não é espelho pra mim, tá errado! Isso é complicado... (professora Eliane).

Nestes depoimentos, as professoras destacam a importância de se pensar as questões relacionadas às diferenças culturais no currículo e o quanto a formação inicial foi deficiente no que se refere ao trabalho com as diferenças na escola.

Sobre este aspecto, Oliveira e Silva (2014) ao investigar um curso de formação de professores de Educação Física constataram que as reflexões acerca das diferenças culturais parecem já impregnar a formação inicial, mesmo que sejam identificadas a partir de iniciativas individuais, dependendo da sensibilidade do/a docente para estas questões.

Diante disso, podemos admitir que o olhar para as diferenças culturais vem cada vez mais ocupando espaços no âmbito educacional no intuito de reconhecer, respeitar e valorizar as diferentes culturas.

Perguntamos, também, a direção da escola sobre as possibilidades de se incluir as questões sobre as diferenças culturais no currículo.

Acho que é totalmente possível trabalhar essas questões no currículo, mas o professor precisa se dispor a isso, não precisa ter grande conhecimento na área, mas um pouco de boa vontade sim, precisa estar aberto a receber esse aluno, a tentar entender esse aluno. O professor no mínimo tem que ter boa vontade... já é o primeiro passo (diretora Márcia).

Eu acredito que sim... porque se a gente diz que a família e os valores estão se perdendo... que a gente precisa fazer este resgate... e que dentro da escola a gente tem pessoas com deficiência... que a gente precisa ter a inclusão... e principalmente a questão do respeito, então a gente tem que trabalhar... não tem como não trabalhar! Mas eu acho que isso tem que ser trabalhado desde lá os pequeninhos... não só na escola, mas na família... eles passam a

responsabilidade pra gente, mas não é só nossa... é também da família (diretora Cristina).

Essas questões precisam ser tratadas no planejamento, mas não podem ficar só no papel... elas podem ser incluídas nos textos, nas atividades diversificadas, vídeos, músicas, passeios... e a todo momento que o professor vê que o tema pode ser abordado (coordenadora Juliana).

Identificamos que os/as professores/as e a direção da escola investigada, na maior parte das vezes, percebem as diferenças culturais como algo presente na sociedade, mas concebidas a partir da perspectiva do preconceito e da discriminação. Em algumas falas de nossos sujeitos participantes e em observações realizadas pudemos perceber que as diferenças também são tratadas como um obstáculo a enfrentar.

Essas perspectivas de diferenças culturais se aproximam dos resultados das pesquisas desenvolvidas pelo GECEC na PUC Rio, sob a orientação da professora Vera Maria Candau.

Nessa linha de pensamento, a concepção adotada pelo GECEC, considera que as diferenças culturais devem ser vistas como constituintes do ser humano e encaradas na escola como riqueza (CANDAU, 2014).

Tal visão, ainda em construção, não se reflete diretamente no pensamento dos/as professores/as, embora possamos inferir que há indícios e sensibilidades para lidar positivamente e pedagogicamente com as diferenças de raça, gênero, classe, orientação sexual, religião, habilidade motora, deficiência física, entre outras.

Indagamos, também, aos alunos e alunas sobre as ações que podemos colocar em prática na escola para, de alguma forma, superar as questões relacionadas ao preconceito e discriminação.

A gente resolve o preconceito com a quebra da ignorância... no primeiro passo é saber o que significa a palavra preconceito como a ideia que você já tem sobre aquilo que você nem conhece... então você tem que conhecer de verdade. O preconceito é comum, pra muita gente é normal, todo mundo tem preconceito, mas tem que mudar isso... (aluno do 3º ano).

Acho que a escola tinha que fazer projetos, palestras, é muito legal... pra desconstruir a cabeça dos preconceituosos... (aluna do 2º ano).

Eu acho que a nossa geração vai ser bem mais pra frente do que a geração passada... vai ser muito mais aberta à aceitação, às novas tecnologias e isso vai ajudar as pessoas a se respeitarem... (aluno do 3º ano).

Nesses depoimentos, percebemos o quanto os/as jovens entrevistados demonstram consciência em relação à importância do combate ao preconceito e o reconhecimento das diferenças e, nesse sentido, entendemos que é um dever da escola contribuir para a formação destes mesmos jovens, no intuito de possibilitar espaços de diálogo e troca com o diferente e, com isso, agir na construção de uma sociedade mais livre e democrática.

Santiago, Akkari e Marques (2013) afirmam que a escola não pode se omitir de problematizar as relações de poder, assim como promover o diálogo e a negociação com as questões que envolvam as diferenças e desencadeiam processos de desigualdades. A dificuldade em lidar com estas questões pode resultar em situações de preconceitos e discriminações no âmbito escolar.

Desse modo, os autores afirmam que:

O grande desafio do processo educacional é reconhecer os diferentes contextos de nossos estudantes. Para que isso ocorra é necessário que promovamos perspectivas diversas sobre o contexto sociocultural dos mesmos, descentrando as visões e perspectivas únicas e totalizantes, enfrentando situações de discriminação e preconceitos que frequentemente estão presentes no cotidiano escolar e são muitas vezes ignorados ou encarados como brincadeira (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 44).

E acrescentando ao posicionamento destes autores, é importante salientar a perspectiva da educação intercultural que trata as diferenças culturais como riqueza pedagógica (CANDAU, 2016), ou seja, como algo a valorizar no espaço da sala de aula, quer seja no currículo, nas práticas pedagógicas, nos objetivos educacionais, nos projetos escolares, no intuito de construir uma escola seriamente comprometida com a democracia e justiça social.

7 Conclusão

Passar pelo processo da escrita de uma tese é, realmente, algo desafiador e ao mesmo tempo gratificante. Pensar sobre a escola e, especialmente, sobre a Educação Física se tornou para mim, nestes últimos quatro anos, um combustível potente para olhar a minha prática enquanto professora. Refletir sobre as questões ligadas às diferenças culturais no campo da Educação Física à luz da educação intercultural permitiu uma abertura para contemplar novos horizontes e possibilidades tanto na escola quanto na universidade. O conhecimento, efetivamente, liberta.

Me recordo que em um dia na escola pesquisada, ao fazer as observações, me deparei com um aluno muito chateado e frustrado dizendo: “Ah... não tem aula de Educação Física? então eu vou embora!” Naquele momento refleti sobre o sentimento que o aluno demonstrou de forma tão natural e espontânea movido pela falta de uma disciplina a qual se transformou numa parte do meu objeto de pesquisa no doutorado. Eu estava na escola para investigar, justamente, o que causava indignação e insatisfação no jovem aluno: a Educação Física.

Obviamente, tomei a ideia como ponto de partida para o título da tese: “Ah... não tem aula de Educação Física? Então eu vou embora!” O ensino da Educação Física no ensino médio e a perspectiva da educação intercultural.

Desse modo, algumas questões estiveram presentes nas minhas reflexões iniciais e foram determinantes para o desenvolvimento da pesquisa: de que forma a escola e, mais especificamente, a Educação Física podem contribuir para a valorização dos diferentes saberes e culturas subvertendo modelos hegemônicos de práticas corporais? Como promover aprendizagens que possam ser igualmente vivenciadas por alunos e alunas sem que questões relacionadas a gênero, raça, classe social, habilidade motora, deficiência, entre outras se tornem determinantes para o sucesso ou fracasso nas atividades propostas? De que maneira as quadras e pátios poderiam tornar-se espaços de igualdade e, ao mesmo tempo, de diálogo entre os diferentes? Como o currículo da Educação Física tem se sensibilizado para as questões relacionadas às diferenças culturais?

Sendo assim, diante de tais indagações, o presente estudo teve como principal objetivo analisar como as questões relacionadas às diferenças culturais

são tratadas pelos/as professores/as de Educação Física e alunos/as do ensino médio no cotidiano de uma escola pública estadual do RJ.

Assim, ao delinear o caminho a ser percorrido no alcance desse objetivo, outras questões se fizeram igualmente importantes, se constituindo como os objetivos específicos desta pesquisa: identificar como as questões relacionadas às diferenças culturais aparecem no currículo mínimo de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação do RJ e no Projeto Político Pedagógico da escola; caracterizar como professores/as analisam/interpretam o currículo mínimo de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação do RJ e o projeto político pedagógico da escola; compreender como as questões relacionadas às diferenças culturais são percebidas e tratadas por professores/as de Educação Física; analisar como alunos/as se situam em relação às questões das diferenças culturais nas aulas de Educação Física; perceber como diretores/as e coordenadores/as concebem as questões relacionadas às diferenças culturais e, por fim, identificar pistas que possibilitem conceber as diferenças culturais nas aulas de Educação Física escolar a partir da perspectiva da educação intercultural.

Em se tratando de instrumentos metodológicos, o propósito do presente estudo foi entrevistar professores/as, diretores/as, coordenadores/as e alunos/as, observar diversas situações presentes nas aulas de Educação Física, analisar documentos curriculares e propostas pedagógicas, objetivando compreender através do olhar de uma professora/pesquisadora, como as diferenças culturais perpassam a realidade escolar.

Nesse sentido, conforme Ivenicki e Canen (2016) buscamos a triangulação de dados, isto é, a utilização de no mínimo três instrumentos de coleta de dados, ou três perspectivas diferentes durante a análise.

No que se refere à análise documental, investigamos o currículo mínimo de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação do RJ (2012), o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, bem como, os planos de curso dos/das professores/as entrevistados/as.

Em se tratando das entrevistas, foram realizadas doze entrevistas individuais, sendo seis entrevistas com professores/as, quatro entrevistas com a direção da escola e duas entrevistas com as coordenadoras da escola.

Realizamos também entrevistas coletivas com alunos/as, onde organizamos seis grupos com uma média de seis a oito participantes em cada grupo. Procuramos selecionar alunos/as das três séries (1º, 2º e 3º anos) em diferentes turnos.

As observações foram realizadas no período de um semestre letivo, totalizando 12 aulas no período de março a junho. Selecionamos as aulas dos/as professores/as que mostraram alguma sensibilidade no trato com as diferenças culturais a partir da realização das entrevistas.

Por ocasião da análise documental, parece evidente que o PPP da escola tem a pretensão de contribuir para a formação integral dos/as alunos/as colaborando para a construção da ética e da cidadania. Podemos considerar também que o documento apresenta alguns indícios que demonstram a preocupação com as diferenças culturais, apesar de não estarem explícitas, principalmente, no que se refere às questões de raça, gênero, orientação sexual, religião e deficiência.

A dificuldade em lidar com as diferenças culturais (CANDAU, 2016) parece ser representada no documento, na medida em que essas questões não aparecem de forma explícita em suas bases.

Em relação ao currículo mínimo do Estado e os planos de curso dos/as professores/as, evidenciamos um descompasso entre os dois documentos, visto que o plano de curso em seu texto não contempla a maior parte dos conteúdos presentes no currículo mínimo, o que mostra uma distância considerável entre as duas propostas. Muitas são as questões levantadas pelos/as professores/as para que isso ocorra, como por exemplo, a falta de materiais e infraestrutura na escola para atender a certas práticas contidas no currículo mínimo, como algumas modalidades do atletismo e da ginástica; a união de duas ou mais turmas na mesma aula configurando excesso de alunos/as na quadra, pouco tempo disponível (duas aulas por semana) para tratar dos conteúdos em destaque no currículo mínimo mais o tempo destinado às aulas práticas.

Em relação ao enfoque nas diferenças culturais, percebemos que o plano de curso dos/as professores evidencia uma maior preocupação com as diferenças de raça e gênero, o que não aparece no currículo mínimo. Entendemos, portanto, que a sensibilidade para as diferenças está presente na concepção dos/as professores/as.

Quanto às observações realizadas, diferentes aspectos foram identificados.

As aulas são fortemente marcadas pelo viés competitivo e biologizante, marcas construídas historicamente na disciplina. A organização das aulas apresenta uma dinâmica própria que parece se repetir com todos/as os professores/as entrevistados: os/as alunos/as respondem a chamada, se dirigem para a quadra, dependendo de suas próprias intenções ocupam diferentes espaços e participam de diferentes atividades. As diferenças de gênero e as diferenças ligadas à deficiência aparecem neste momento definindo lugares e vivências diferenciados na aula. Os/as professores/as pouco interveem, ficando esse compromisso para o caso de uma resolução de conflito ou acidente ocorrido com o/a aluno/a.

Reconhecemos, portanto, que as diferenças culturais estão presentes nas salas de aula, pátios, corredores, quadra, porém é grande a dificuldade em lidar positivamente com elas. Na maioria das vezes são vistas na perspectiva do preconceito, discriminação e da necessidade do reconhecimento ao outro, normalmente considerado como “o diferente”.

A perspectiva que assume as diferenças como riqueza pedagógica (CANDAU, 2016) precisa ser aprofundada de forma que ultrapasse os muros da escola e chegue até professores/as, diretores/as e coordenadores.

Constatamos que os/as professores não inserem as questões ligadas às diferenças na dinâmica de aula, embora ao reconhecerem algum tipo de preconceito ou discriminação, assumam uma atitude reflexiva e combativa frente às diversas formas de desigualdade.

A partir do depoimento dos/as diretores/as e coordenadoras da escola, percebemos que estes valorizam a presença da Educação Física na escola, embora apresentem uma visão tradicional de Educação Física pautada na manutenção da saúde e aptidão física.

Esses atores escolares destacam que todas as recentes políticas educacionais e propostas curriculares, não atendem à demanda da escola pública, especialmente as demandas do ensino médio e se configuram como medidas verticalizadas, autoritárias e que desconhecem os verdadeiros anseios de professores/as, gestores/as e alunos/as.

Em relação às diferenças, ressaltam a sua existência no âmbito escolar, reconhecem a necessidade de superação dos preconceitos e discriminações presentes e o reconhecimento do outro.

Em relação às entrevistas coletivas feitas com os/as alunos/as, a grande maioria considera importante a presença da Educação Física na escola, pois a mesma é responsável por incentivar a prática de atividade física e, com isso, contribuir para a manutenção da saúde. Identificam, também, o ensino dos esportes como função da Educação Física. Essas concepções, mais uma vez, representam marcas históricas construídas em relação à Educação Física que são perpetuadas no campo educacional atual.

Muitos/as alunos/as criticaram a forma pela qual a Educação Física é desenvolvida na escola, aparentemente sem objetivos, sem organização, onde o mesmo conteúdo é vivenciado o ano todo. Percebemos, neste caso, que nem sempre quando há propostas curriculares concretas, as mesmas são postas em ação no contexto da escola. Tais perspectivas convergem com as observações realizadas nas aulas.

Em relação às questões das diferenças culturais, os/as alunos/as identificam a sua presença a partir das diferenças de raça, orientação sexual e deficiência. Para os/as estudantes estas diferenças já estão profundamente reconhecidas na escola a ponto de não perceberem quaisquer situações de preconceito ou discriminação. Apenas as diferenças relacionadas às questões de gênero foram apontadas pelos alunos/as como marcas evidenciadas no cotidiano das aulas, principalmente na delimitação dos espaços da aula e na vivência de determinadas práticas corporais. Algumas alunas entrevistadas destacaram a dificuldade em ocupar espaços maiores no desenvolvimento das aulas, assim como vivenciar atividades “pertencentes ao universo masculino” como o futebol.

Os/as alunos/as também destacaram durante as entrevistas que a escola precisa oportunizar espaços para que a discussão sobre as diferenças culturais aconteça, com o intuito de ampliar o conhecimento sobre o assunto e agir no combate ao preconceito dentro e fora da escola.

Os/as professores/as em suas entrevistas destacaram que a importância da Educação Física na escola está atrelada basicamente ao cuidado com a saúde e a prática esportiva. Esses depoimentos mantêm uma visão higienista do ensino da

Educação Física, onde o pensamento relacionado ao cuidado com a saúde e com o corpo está fortificado na prática.

Apenas uma professora (Eliane) mostrou sensibilidade para o trabalho com as diferenças culturais na aula de Educação Física, destacando seu trabalho com os/as alunos/as com deficiência e, também projetos referentes à identidade negra produzidos na escola. Em paralelo a essa sensibilidade, a professora destacou os desafios e obstáculos presentes na escola que impedem a realização plena do seu trabalho, especialmente o trabalho voltado para os/as alunos/as com deficiência. Falta de recursos materiais e parceria entre a Educação Física e a escola foram apontados como as grandes barreiras para a realização dessas atividades.

Sem a pretensão de propor metodologias e estratégias, defendo a educação intercultural como perspectiva educacional que têm como base o reconhecimento dos diferentes grupos sociais, suas culturas e aspirações.

Pensar o currículo da Educação Física na perspectiva da educação intercultural exige reconhecer que não há como conceber a sua construção sem levar em consideração as questões culturais, ou seja, é fundamental perceber as diferenças culturais presentes na escola e na sociedade e as maneiras pelas quais nós, educadores e educadoras, podemos intervir no sentido de valorizar estas diferenças no currículo e, conseqüentemente, nos conteúdos propostos nas aulas e nas práticas pedagógicas.

Nesta forma de pensar a Educação Física, tanto as práticas corporais consideradas hegemônicas, como os esportes, quanto as práticas corporais relacionadas às culturas consideradas inferiorizadas na sociedade, como a capoeira e as danças de origem afro-brasileira, possuem o mesmo espaço no currículo. Nessa perspectiva, corroborando Neira e Nunes (2006, 2009) e Neira (2011, 2016a), não importa apenas oportunizar as vivências das manifestações da cultura corporal, mas colocar em xeque os pressupostos que colocam determinadas práticas como mais importantes dentro do currículo, desconstruindo e desnaturalizando marcas relacionadas à raça, gênero, orientação sexual, classe, deficiência, religião, padrões de movimento e habilidade motora, entre outras.

Nessa direção, o currículo da Educação Física pautado na perspectiva da educação intercultural abre espaço para o estudo das práticas sociais e corporais pertencentes aos grupos desfavorecidos, reconhece que todos os alunos e alunas

possuem conhecimentos construídos socialmente que devem ser ampliados e transformados em função da construção de novas identidades abertas às diferenças e aos desafios impostos pela sociedade excludente e desigual na qual estamos inseridos/as.

Nesse sentido a educação intercultural pode favorecer o diálogo entre os diferentes grupos, possibilitando práticas educativas que levem em conta a igualdade construída na diferença e vice-versa, contribuindo para a construção de relações mais democráticas desde a sala de aula, até as quadras e pátios escolares.

Sem pretender esgotar o assunto, é importante reconhecer a educação intercultural como um processo em construção, embora já vislumbramos pistas de sua presença em diferentes âmbitos educacionais.

8 Referências bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A. J. ; GEWANDSZNAJDER, F. **Método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2004.

ALTMANN, H. **Educação Física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

ANDRADE, M.; CÂMARA, L. Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamentos. In: ANDRADE, M. (Org) **Diferenças silenciadas – pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

BASTOS, R. S.; JUNIOR, O. G. S.; FERREIRA, M. P. A. Reforma do ensino médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, setembro, 2017.

BAUER, M.W.; GASKELL (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 12 edição, 2014.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

_____. Educação Física: qual a especificidade? In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP**. Campinas, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, códigos e suas tecnologias: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. 71p.

_____. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. 2012.

_____. **Portaria 1.140 de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional de Fortalecimento de Ensino Médio. Brasília, 2013b.

_____. **Lei n. 13.415**. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

BINS, G. N. A Educação Física e os limites para o trabalho com a questão étnico racial na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37. 2015, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis, 2015.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Org.) **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. 1, p. 13-37 (a).

_____. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. Cap. 1, p. 13-33. (b)

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (Org) **Didática crítica intercultural, aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 3, p. 81-106.

_____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Org.) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Cap. 1, p. 23-41.

_____. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. In: CANDAU, V. M. (Org) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”**. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. Cap. 4, p. 342-357.

CANDAU, V.M.; LEITE, M.S. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), vol.41, n.144, set/dez. 2011.

CANEN, A. O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n.1, p. 17-30, jan/jun. 2008.

CARRANO, P. C. R. Identidades juvenis e escola. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física: uma história que não se conta**. 19 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

COPOLILLO, M. Corpos, cotidianos escolares e imagens: fios que movimentam as redes que tramam os processos curriculares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2010.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física da escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, O. et al. (Org.) **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: Unesco, MEC, ANPED, 2007. (a)

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. (b)

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. MAIA, C. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**: Editora UFMG, 2014. 339 p.

DIAS, D. I.; CORREA, W. R. A Educação Física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 277-287, junho 2013.

DORNELLES, P. G. “apoios ou agachamentos?”: a normalização do gênero na Educação Física Escolar. In: Reunião Anual da ANPED, 36. 2013, Goiânia, **Anais...** Goiânia, 2013.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativa. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR, 2004.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Os nomes dos outros – reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163-177, jul-dez. 2000.

ETO, J. NEIRA, M. G. Reflexões sobre as propostas curriculares de Educação Física do município de São Paulo e dos Estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 64, 2014.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1989.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. Texto apresentado no III Seminário Pesquisa e Educação Sul – **Fórum Sul de coordenadores de pós-graduação** (mesa redonda: educação intercultural e formação de professores/as: gênero, etnia e gerações) Porto Alegre, 29, 30 de novembro e 1 de dezembro de 2000.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 16-35, maio/jun/jul./ago. 2003.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

GARIGLIO, J. A. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W. e GASKELL (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 64 a 89.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Controle de peso corporal, composição corporal, atividade física e nutrição.** Londrina: Midiograf, 1998.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história.** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. O local da diferença: desafios à Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 115, jan./abr. 2010.

IVENICKI, A.; CANEN, A. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

JÚNIOR, C. I. C.; NEIRA, M. G. Cultura juvenil e Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural.** São Paulo: Blucher, 2016. p. 49-68.

KOFF, A. M. N. S. Reinventando a escola: relato de uma experiência de trabalho com projeto. In: CANDAU, V. M. (Org) **Didática crítica intercultural, aproximações.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 6, p. 171-190.

- KONDRATIUK, C. C.; NEIRA, M. G. O corpo, a família e a escola. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 19-30.
- KRAWCZIC, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, set/dez. 2011.
- _____. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. MAIA, C. **Juventude e ensino médio** : sujeitos e currículos em diálogo: Editora UFMG, 2014. 339 p.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 27 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- LIMA, F. M.; DINIZ, N. F. Corpo e gênero nas práticas escolares da educação física. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n.1, p. 243-252, jan/jun. 2007.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- LOPES, R. A.; MOLINA, R.M.K. A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a Educação Física escolar ante um horizonte cosmopolita. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Porto de galinhas. **Anais...** Porto de galinhas, 2012.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**: ótica da diferença e ações afirmativas. São Paulo: Saraiva, 2013.
- MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. **A escola diante das culturas juvenis**: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan/abr. 2011.
- MATO, D. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimento e práticas socioeducativas. In: CANDAU, V. M. (Org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 74-93.
- MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte Editora, 2000.
- MESQUITA, S. S. A. O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia. **Tese de doutorado** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. e GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.
- MONTEIRO, A.; PICCOLO, V. L. N. A Educação e a Educação Física na rede municipal de São Paulo: indícios do pensamento freireano em diferentes currículos, In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís, **Anais...** São Luís, 2017.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, Cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, A. F.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. 2, p. 38-66.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Indagações sobre currículo. Brasília, 2008.

_____. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun. 2017.

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

_____. **Educação Física**, São Paulo: Blucher, 2011 (a).

_____. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n.14, p. 195-206, 2011 (b).

_____. Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula. **Lantuna**, Cabo Verde, v.1, n.1, jan/jul. 2014.

_____. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276-304, maio/ago. 2015.

_____. O currículo da Educação Física: por uma pedagogia da (s) diferença (s). In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física cultural: por uma pedagogia da (s) diferença (s)**. Curitiba: CRV, 2016. (a)

_____. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. (b)

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016, p. 87-103.

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

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

_____. **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(a) diferença(a)**. Curitiba: CRV, 2016.

ORTIZ, R. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n.1, p. 149-167, jan/mar. 2010.

_____. Educação intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n.2, p. 1-11, mai/ago. 2011.

PINEDA, F. L. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a Terra: sobre a educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 94-123.

RANGEL et al. Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.2, p. 156-167, abr./jun. 2008.

RIBEIRO, G. C. Gênero, sexualidade e diversidade sexual na Educação Física escolar – uma cartografia das práticas discursivas em escolas Paranaenses. In: Reunião Anual da ANPED, 35. 2012, Porto de Galinhas, **Anais...** Porto de Galinhas, 2012.

RIO DE JANEIRO. Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Proposta Pedagógica de Educação Física**: um novo formato. Disponível em:

<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/EDUCACAO_FISICA.pdf> Acesso em: 20 out. 2017.

RODRIGUES, L. L.; BRACHT, V. As culturas da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, setembro 2010.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. 6 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

RUFINO, L. G. B. et al. Educação Física Escolar: analisando o estado da arte. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 353-369, junho, 2014.

RUSSO, K.; ARAÚJO, C. Concepções docentes sobre diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, Rio de Janeiro jul/set. 2013.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, A. P. **A prática da abordagem cultural da Educação Física e as suas contribuições para a superação do sexismo**. 2006. TCC (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Currículo multi/intercultural da Educação Física e as relações de gênero na escola**. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, A. P.; SILVA, R. de C. de O. A interculturalidade em questão: reflexões a partir do ensino da Educação Física Escolar. In: XVII ENDIPE. 2014. **Anais...** – Fortaleza, 2014.

SANTOS, M. F.; MARCON, D.; TRENTIN, D. T. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p. 571-580, jul./set. 2012.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, R. C. O. “Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!”: formação de professores/as de Educação Física e Interculturalidade. **Tese de doutorado** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, C. L. (Org.) **Corpo e História**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA SANTOS, B. (Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

VAGO, Tarcísio Mauro. Sobre a produção da Educação Física como disciplina escolar: apontamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves, SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). **História das Culturas Escolares no Brasil**. Vitória: Edufes, 2011.

VALENTIM, D. D.; KOFF, A. M.; CANDAU, V. M. Igualdade e diferença: representação de professoras do primeiro segmento do ensino fundamental. In: XV ENDIPE. 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

VARGAS, P. V. Epistemologia e avaliação no campo da Educação Física escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35. 2012, Porto de Galinhas, **Anais...** Porto de Galinhas, 2012.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S. O Projeto Político Pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007. Cap. 1, p. 11-37.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, Re-existir e Re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 13-42.

_____. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”**. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. Cap. 1, p. 64-75.

9 Apêndices

Apêndice I

Roteiro de entrevistas – professores/as

Perfil dos/as entrevistados/as

- ✓ Idade, raça, sexo, religião
- ✓ Naturalidade, local de moradia
- ✓ Instituição de formação/ ano de formação (graduação/pós-graduação)
- ✓ Por que escolheu esta escola para lecionar? Ano de ingresso na instituição?

1 A importância da Educação Física para a escola e sociedade

- ✓ Para você, qual o papel do/a professor/a de Educação Física na escola? E na sociedade?
- ✓ Você considera que todas as disciplinas têm a mesma importância dentro da escola? Qual o lugar da Educação Física? Por quê?
- ✓ A Educação Física está relacionada com o PPP da escola? De que forma?
- ✓ Como se dá a relação entre professores/as e diretores/as no que se refere à presença da Educação Física na escola? Há processos de negociação em relação ao que é trabalhado nas aulas? Quais as possibilidades e limites existentes nesta relação?

2 Relação com a disciplina

- ✓ Encontrou dificuldades ao ingressar na escola? Quais foram elas? Permanecem?
- ✓ Você considera importante a aula de Educação Física para o/a aluno/a do ensino médio? Por quê?
- ✓ Qual a sua opinião sobre o currículo mínimo do Estado no que se refere à Educação Física? Está condizente com as suas ideias e pensamentos em relação à Educação Física?
- ✓ Quais as possibilidades de ação do currículo mínimo do Estado no que se refere à Educação Física? Seus conteúdos são trabalhados nas aulas? Em que sentido? Como?
- ✓ Como você vê a reforma do ensino médio, no que diz respeito ao campo da Educação Física?

3 Características das aulas

- ✓ Como é organizada a aula de Educação Física (atividades propostas, participação dos/as alunos/as, divisão do tempo) nesta escola? As aulas são teóricas e/ou práticas?

- ✓ Como se estabelecem, na sua opinião, as relações interpessoais entre os diferentes atores da instituição (alunos/as, professores/as, diretores/as, funcionários/as, responsáveis)?
- ✓ Comente sobre a estrutura física e materiais encontrados na escola para as aulas de Educação Física.

4 A Educação Física e as diferenças culturais

- ✓ Como você vê as questões ligadas à diferença cultural (gênero, raça, orientação sexual, religião, deficiência) na sociedade? E na escola?
- ✓ A escola reconhece as diferenças culturais no seu cotidiano? Valoriza ou silencia? De que forma?
- ✓ E nós professores/as? Como lidamos com essas situações? O que mais nos incomoda? Quais os desafios? Podemos apresentar diferentes reações? Quais você se identifica? Por quê?
- ✓ E na aula de Educação Física? Está presente? Como se manifesta? Houve alguma situação que te chamou atenção? Como ocorreu? Como os/as alunos/as reagiram? Qual foi o seu posicionamento?
- ✓ Como você se sente em relação a esta realidade? Já sofreu ou presenciou alguma forma de preconceito e discriminação por conta das diferenças culturais (gênero, raça, orientação sexual, religião, deficiência)?
- ✓ Você acha importante trabalhar tais questões no currículo em ação da Educação Física? Por quê? O que podemos fazer para que tais questões sejam mais trabalhadas na prática educativa?

Comentários finais...

- ✓ Segundo o/a entrevistado/a

Roteiro de entrevistas – diretores e coordenadores

Perfil dos/as entrevistados/as

- ✓ Idade, raça, sexo, religião
- ✓ Naturalidade, local de moradia
- ✓ Instituição de formação/ área de conhecimento/ano de formação (graduação/pós-graduação)
- ✓ Por que escolheu esta escola para atuar? Ano de ingresso na instituição?
- ✓ Encontrou dificuldades ao gerir a escola? Quais foram elas? Permanecem?

Relação com a disciplina

- ✓ Você considera importante a aula de Educação Física para o/a aluno/a do ensino médio? Por quê?
- ✓ Que conteúdos você considera indispensáveis em uma aula de Educação Física? E quais os conteúdos podem ser eliminados da aula de Educação Física?
- ✓ Como você vê o currículo mínimo do Estado referente à Educação Física? Quais as suas possibilidades e limites de ação?
- ✓ Como você vê a reforma do ensino médio, no que diz respeito ao campo da Educação Física?

Características das aulas

- ✓ Como você reconhece as relações entre os diferentes atores da instituição (alunos/as, professores/as, diretores/as, funcionários/as, responsáveis) no cotidiano das aulas de Educação Física?
- ✓ Comente sobre a estrutura física e materiais encontrados na escola para as aulas de Educação Física.

A importância da Educação Física para a escola e sociedade

- ✓ Você considera que todas as disciplinas tem a mesma importância dentro da escola? E a Educação Física? Por quê?
- ✓ A Educação Física está relacionada com o PPP da escola? De que forma?
- ✓ Para você, qual o papel do/a professor/a de Educação Física na escola? E na sociedade?
- ✓ Como se dá a relação entre professores/as e diretores/as no que se refere à presença da Educação Física na escola? Há processos de negociação em relação ao que é trabalhado nas aulas? Quais as possibilidades e limites existentes nesta relação?

A Educação Física e as diferenças culturais

- ✓ Como você vê as questões ligadas à diferença cultural (gênero, raça, orientação sexual, religião, deficiência) na sociedade? E na escola?
- ✓ A escola reconhece as diferenças culturais no seu cotidiano? Valoriza ou silencia? De que forma?
- ✓ E nós professores/as? Como lidamos com essas situações? O que mais nos incomoda? Quais os desafios? Podemos apresentar diferentes reações? Quais você se identifica? Por quê?
- ✓ E na aula de Educação Física? Está presente? Como se manifesta? Houve alguma situação que te chamou atenção? Como ocorreu? Como os/as alunos/as e professores/as reagiram? Qual foi o seu posicionamento?
- ✓ Como você se sente em relação a esta realidade? Já sofreu ou presenciou alguma forma de preconceito e discriminação por conta das diferenças culturais (gênero, raça, orientação sexual, religião, deficiência)?
- ✓ Você acha importante trabalhar tais questões no currículo em ação? Por quê? O que podemos fazer para que tais questões sejam mais trabalhadas na prática educativa?

Comentários finais...

- ✓ Segundo o/a entrevistado/a

Roteiro de entrevistas – alunos/as

Perfil dos/as entrevistados/as

- ✓ Idade, raça, sexo, religião
- ✓ Série
- ✓ Naturalidade, local de moradia
- ✓ Por que escolheu esta escola para cursar o ensino médio?
- ✓ Participa das aulas de Educação Física escolar?

Relação com a disciplina

- ✓ Como eram as aulas de Educação Física no ensino fundamental? O que você aprendeu?
- ✓ Apresentou dificuldades em participar das aulas de Educação Física no Ensino médio? Quais? Continuam a existir?
- ✓ Você considera que a aula de Educação Física é importante para o/a aluno/a do ensino médio? Por quê?
- ✓ Que conteúdos você considera indispensáveis em uma aula de Educação Física? E quais os conteúdos podem ser eliminados da aula de Educação Física?
- ✓ Quais as experiências positivas e negativas já vivenciadas nas aulas de Educação Física?

Características das aulas

- ✓ Como é organizada a aula de Educação Física (atividades propostas, atuação do/a professor/a)? As aulas são teóricas e/ou práticas?
- ✓ Como você reconhece as relações entre alunos e alunas e, também, entre os alunos/alunas e professor/a?
- ✓ Comente sobre a estrutura física e materiais encontrados na escola para as aulas de Educação Física.

A importância da Educação Física para a escola e sociedade

- ✓ Para você, qual o papel do/a professor/a de Educação Física na escola?
- ✓ As aulas de Educação Física contribuem para a sua formação dentro e fora da escola? De que maneira?
- ✓ Você considera que todas as disciplinas têm a mesma importância dentro da escola? E a Educação Física? Por quê?

A Educação Física e as diferenças culturais

- ✓ Como você vê as questões ligadas à diferença cultural (gênero, raça, orientação sexual, religião, deficiência) na sociedade? E na escola?

- ✓ E na aula de Educação Física? Está presente? Como se manifesta? Houve alguma situação que te chamou atenção? Como ocorreu? Como os/as alunos/as e professor/a reagiram?
- ✓ Como a escola lida com estas situações? E a Educação Física?
- ✓ Como você se sente em relação a esta realidade? O que te incomoda? Já sofreu ou presenciou alguma forma de preconceito e discriminação por conta das diferenças culturais (gênero, raça, orientação sexual, religião, deficiência)?
- ✓ O que podemos fazer para lidar com estas situações? De que forma?

Comentários finais...

- ✓ Segundo o/a entrevistado/a

Apêndice II

	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / PUC - Rio</p>
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG _____, declaro estar de acordo em participar da pesquisa intitulada **Ah... não tem aula de Educação Física? então eu vou embora! O ensino da Educação Física no ensino médio e a perspectiva da educação intercultural**, desenvolvida no PPGE/PUC - Rio, de Ana Paula da Silva Santos (email: apss.sol@gmail.com/ telefone: 21 2148 3412 / celular: 21 99465 5825), sob coordenação da Professora Doutora Vera Maria Ferrão Candau (e-mail: vmfc@puc-rio.br).

A referida pesquisa tem como objetivo principal analisar como as questões relacionadas às diferenças culturais são tratadas pelos/as professores/as de Educação Física, diretores/as, coordenadores/as e alunos/as do ensino médio no cotidiano de uma escola pública estadual do RJ. A metodologia da pesquisa assenta-se em entrevistas com os/as docentes de Educação Física, diretores/as e coordenadores/as e estudantes. Além das entrevistas, consideramos fundamental fazer a análise documental e observação do cotidiano escolar da instituição de ensino em foco.

Estou ciente de que as observações e registros do cotidiano escolar, tais como gravação em áudio e anotações no caderno de campo, bem como os depoimentos escritos serão usados apenas para fins de pesquisa acadêmica, ficando garantida a minha liberdade de desistência de participar da pesquisa a qualquer momento. A minha desistência em participar dessa pesquisa não implicará em qualquer constrangimento ou penalização.

Estou ciente também que no texto final da pesquisa (Tese de Doutorado a ser defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC – Rio) os nomes dos/as autores/as dos depoimentos e trabalhos selecionados como documentos da pesquisa não serão mencionados. Este documento assegura a confidencialidade dos dados e o sigilo de minha identidade em qualquer registro feito no cotidiano escolar pesquisado por esse estudo de doutoramento (gravação em áudio e documentos escritos). Qualquer outro uso do material de pesquisa que ponha em risco o meu anonimato só poderá ser feito mediante a minha permissão.

Quanto a custos e receitas, estas são nulas, não havendo qualquer tipo de despesa de minha parte, ou ganho com minha participação nesta pesquisa.

Certifico que recebi todas as informações necessárias, estando ciente dos objetivos da pesquisa e disposto/a a contribuir para que seus resultados e reflexões possam servir também para ensaiar práticas diferenciadas para o ensino da Educação Física nas escolas. Em caso de dúvida, poderei entrar em contato com o pesquisador pelos endereços ou telefones citados acima.

Pelos termos aqui expostos, o presente documento garante a manutenção de todos os preceitos éticos legais durante e após o término da pesquisa realizada no conceituado Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC – Rio.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será realizado em duas vias para que uma fique comigo como responsável pelos depoimentos e a outra com o pesquisador.

Ciente dos termos propostos acima concordo em participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de
2017.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador