

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE
E DO MEIO AMBIENTE**

RODOLFO GUIMARÃES SILVA

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO
MÉDIO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO NO
COTIDIANO ESCOLAR**

VOLTA REDONDA

2016

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE
E DO MEIO AMBIENTE**

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO
MÉDIO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Aluno:Rodolfo Guimarães Silva

Orientador:

Prof.Dr. Marcelo Paraíso Alves

VOLTA REDONDA

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

S586e Silva, Rodolfo Guimarães.

O ensino da educação física no terceiro ano do ensino médio: uma proposta pedagógica de intervenção no cotidiano escolar./ Rodolfo Guimarães Silva - Volta Redonda: UniFOA, 2016.

109 p. : II

Orientador(a): Marcelo Paraíso Alves

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2016.

1. Ciências da saúde - dissertação. 1. Educação física escolar. I. Alves, Marcelo Paraíso. II. Centro Universitário de Volta Redonda. III. Título.

CDD – 610

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluno: Rodolfo Guimarães Silva

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

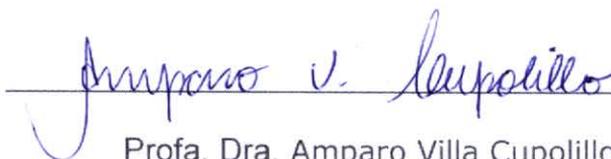
Orientador:

Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves

Banca Examinadora



Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves



Profa. Dra. Amparo Villa Cupolillo



Profa. Dra. Milena de Sousa Nascimento Bento

Quando se acabou com tudo / Espada e
escudo / Forma e conteúdo / Já então agora
dá / para dar amor.(Arnaldo Antunes)

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança (FREIRE, 2009, p.11).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que se engajam no que quer que façam. Aqueles que se comprometem e se jogam de cabeça no difícil ofício do processo de transformação e que, diante de tantos infortúnios continuam a persistir, mesmo que sem o apoio necessário (no caso dos professores) da direção, da família, dos colegas, da sociedade e até mesmo do governo, continuam se doando e se reinventando para oferecer uma possibilidade significativa de crescimento. Um salve a nós: os professores!

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, e muito mais, pelo seu comprometimento com cada um de nós que, mesmo quando duvidamos, Ele se revela presente e poderoso, com suas manifestações por pessoas, coisas e inspirações.

Agradeço também meu orientador o Professor Doutor Marcelo Paraíso Alves que, muito pacientemente, diga-se de passagem, soube conduzir com maestria este trabalho até aqui. Pelos conselhos e inspirações que deram corpo a este trabalho relacionando intimamente a *teoriaprática* do nosso cotidiano como quem busca um sentido de *saberfazer*, pela amizade dispensada que tenho certeza, carregaremos para os tempos vindouros.

Agradeço também a tod@s @s amig@s, cada um que, de forma peculiar, compreenderam esta fase da minha vida e me ajudaram, uns com tanto e outros com tão pouco, mas igualmente importante, para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço uma vez mais minha família que me deu o suporte que eu precisava nesta fase tão conturbada, meus vínculos eternos que mesmo distantes em tantos momentos, se revelam presentes em todas as minhas conquistas. Pai e Mãe que me oportunizaram viver e ensinaram tanto, nos acertos e principalmente nos erros. Meu irmão, meu pilar infalível. Amo vocês!

Um agradecimento especial ao núcleo duro da minha vida, minha esposa que me deu meu maior presente, minha filha. Lívia e Manuela, amo vocês demais e saibam que agora terei muito mais tempo para curtir com vocês cada segundo de suas experiências contagiantes e incríveis. Obrigado pela paciência e saibam que mesmo estando ausente em vários momentos, eu amo vocês.

Enfim, por último gostaria de agradecer a todos os alunos que de uma forma ou outra me ensinaram a ser o professor que sou hoje e que são, em última instância, inspiração deste trabalho.

Obrigado.

RESUMO

O presente trabalho teve como centralidade o ensino da EF no Terceiro Ano do Ensino Médio. Tal reflexão emergiu da problemática oriunda da desqualificação do referido componente curricular nesta etapa da escolaridade básica. Para tal levamos em conta teorias que estudam o currículo e suas implicações no fazer docente em Educação Física, optando por percorrer pelos caminhos do cotidiano além de trazer sua contribuição para este trabalho no campo das Ciências Sociais. Portanto, o objetivo geral foi investigar as práticas cotidianas das aulas de EF de uma escola privada do município de Volta Redonda no Terceiro ano do Ensino Médio. De modo mais específico, o estudo pretende percorrer as seguintes ações: discutir a concepção moderna de educação e a consequência nas concepções de currículo da disciplina de EF no Terceiro Ano do Ensino Médio; Identificar as práticas pedagógicas do docente de Educação Física que leciona no Terceiro ano do Ensino Médio e relacioná-las à racionalidade moderna de educação; Criar uma proposta de intervenção para Professores de EF que atuam no Terceiro Ano do Ensino Médio. Consideramos que as práticas cotidianas em aulas de Educação Física na escola pesquisada oscilaram entre a reprodução mecanicista herdada do tecnicismo e da concepção moderna de educação e a prática de ações inovadoras onde as subjetividades dos alunos eram consideradas. Por fim, elaboramos uma proposta de ação baseada na obra de Paulo Freire onde são levadas em conta de forma substancial as redes de saberes de cada sujeito envolvido na intenção de superar as questões postas anteriormente.

Palavras-chave: Educação Física escolar, cotidiano escolar, currículopensadopracado.

ABSTRACT

This work has as centrality the Physical Education in the third year of high school. This reflection has emerged from the problem arising in the disqualification of that as a curriculum component of basic education stage. To do this we consider the curriculum theories studying and the implications in Physical Education teaching, opting to go by everyday ways and bring their contribution to this work in the field of Social Sciences. Therefore, the overall objective was to investigate the daily practices of PE classes in a private school in the city of Volta Redonda in the third year of high school. More specifically, the study aims to scroll through the following actions: discuss the modern conception of education and result in the curriculum conceptions of PE as a discipline in that grade; Identify the pedagogical practices of teachers of Physical Education who teaches in the third year of high school and relate them to modern rationality education; Create an intervention proposal for PE teachers who work with that. We believe that the daily practices in physical education classes in school researched ranged from the mechanical reproduction inherited the technicality and the modern conception of education and the practice of innovative actions where the subjectivities of students were considered. Finally, we prepared a proposal for action based on the work of Paulo Freire which are taken into account substantially the each subject of knowledge networks involved in an attempt to overcome the questions posed above.

Key words: Physical Education, school routine, curriculum *thoughtpracticed*.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	10
2	INTRODUÇÃO	12
3	CONTEXTUALIZANDO O CURRÍCULO	15
3.1	Além do que se vê no currículo oculto.....	19
4	A REGULAÇÃO: O PROJETO DE MODERNIDADE E SUAS CONSEQUÊNCIAS	24
4.1	Reflexos da Monocultura do rigor do saber na Educação e na Educação Física.....	33
4.2	Currículo <i>Pensadopracicado</i>	38
5	TUDO JUNTO E MISTURADO	42
6	METODOLOGIA.....	46
6.1	Local da Pesquisa	46
6.2	Sujeitos da Pesquisa.....	46
6.3	Seguindo Trilhas e estabelecendo Percursos	47
6.4	Análise dos Dados.....	51
7	O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO/DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PRIVADA DE VOLTA REDONDA.....	53
8	PRODUTO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	68
8.1	A Educação Física e os Estudos Culturais	68
8.2	Teorias de Aprendizagem e sua relação com o Produto	73
8.3	Metodologia do Produto: os temas geradores como caminho	82
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS.....	95
	APÊNDICE A	102
	APÊNDICE B	103
	APÊNDICE C	105
	APÊNDICE D	107
	APÊNDICE E	108
	APÊNDICE F.....	109

1 APRESENTAÇÃO

Atuando como professor de Educação Física em uma escola privada no município de Volta Redonda, desde 2008, tenho me deparado com inúmeros problemas que emergem da ambiguidade entre os conteúdos “obrigatórios” das disciplinas e a tentativa de valorizar a cultura corporal de movimento (Educação Física) como um dos eixos do processo curricular.

Com frequência, nos corredores da escola, na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas, nos deparamos (professores) com diversos questionamentos no sentido de uma forma de lidar com a construção de um ensino contextualizado, tendo que privilegiar os conteúdos estabelecidos obrigatoriamente pela unidade escolar e pelo sistema educacional.

Desde a Reforma Francisco Campos, na década de 1930, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394 (BRASIL, 1996), a história da educação brasileira vem sendo marcada por mudanças na legislação.

Neste contexto surge então o novo ensino médio, novo por causa das mudanças em seus objetivos que, ao mesmo tempo, visa preparar os alunos para encarar o vestibular e o mundo do trabalho, não os profissionalizando, mas sim dando condições para que ele possa se ajustar ao mundo globalizado (BRASIL, 2002).

Estes novos objetivos do novo ensino médio podem ser divididos em três grandes blocos: consolidar aprendizagens anteriores; preparar para o mundo do trabalho; e preparar o aluno cidadão que vai atuar no século XXI. Tais objetivos são corroborados pela LDB 9.394 indo de encontro aos outros dois documentos de políticas públicas, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2002).

Esses documentos supracitados fazem com que a Educação Física firme presença em toda a educação básica que, atualmente, formam uma tríade, entretanto o que se percebe é uma crescente desvalorização deste campo do saber enquanto componente curricular das escolas, sobretudo no ensino médio.

A LDB faz referência explícita à Educação Física, no Art. 26, § 3º, onde se vê que a mesma é componente curricular obrigatório da educação básica, devendo se adequar às faixas etárias dos alunos e integrar a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996).

No entanto, vemos uma concorrência entre os componentes do currículo em detrimento de objetivos pragmáticos e mercadológicos desta última etapa da escolarização básica. Cada vez mais, a Educação Física perde espaços nos currículos escolares o que se torna ainda mais grave no ensino médio, onde percebe-se uma crescente vestibularização da educação (BELTRÃO, 2014).

2 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como centralidade o ensino da Educação Física (EF) no Terceiro Ano do Ensino Médio. Tal reflexão emerge da problemática oriunda da desqualificação do referido componente curricular nesta etapa da escolaridade básica.

Obviamente que falar da legitimação e desvalorização da Educação Física no Ensino Médio é por demais complexo e poderíamos levar em consideração diversos aspectos da prática docente como a formação continuada dos docentes (LOVISOLO, 2007; MELO, 2005), ou então suas diversas metodologias, didáticas e pedagogias de ensino (LIBÂNEO, 1990; BRACHT, 1997; 1999; 2000; DARIDO et al., 1999; VAGO, 1999; CASTELLANI FILHO, 2002; 2009; SOARES, 2005; CAPARROZ, 2007; DARIDO, 2012) entre outras características importantes.

Porém, levaremos em conta teorias que estudam o currículo (APPLE, 1982; BRASIL, 1996 e 1999; FERRAÇO, 2003; VEIGA-NETO, 2008; SILVA, 2009; OLIVEIRA, 2012) e suas implicações no fazer docente em Educação Física, optando por percorrer pelos caminhos do cotidiano (ALVES, 2001a;2001b; 2007a; 2007b;OLIVEIRA, 2002;CERTAU, 2009) além de dialogar com Santos (2002, 2004, 2006, 2007, 2010, 2011, 2013), trazendo sua contribuição para este trabalho no campo das Ciências Sociais.

O currículo tem papel importante na sustentação e manutenção do *status quo*. Appel (1982) afirma que a escola exerce esta função de fortalecedora do sistema quando reafirma padrões de comportamento por meio de vários mecanismos como a sua forma de funcionar. Assim, a escola se apresenta como uma das responsáveis por reproduzir o que se vive na sociedade quando, desde a pré-escola ensinam-se padrões de interação social. Porém, as crianças um dia crescem, e desta maneira os conteúdos curriculares precisam ser minuciosamente elaborados para que estes padrões de interação sejam confirmados incansavelmente.

Dessa forma, as teorias que estudam os currículos discutem o privilégio de determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, considerados menos importantes. É assim que percebo a marginalização da Educação Física

(CHICATI, 2008) e do corpo no cotidiano das escolas privadas que buscam construir uma prática pedagógica sob a ótica do conhecimento estabelecido como hegemônico: o vestibular.

O currículo, para uma escola tradicional, deveria funcionar como uma empresa, com horários rígidos, disciplinas engessadas, conteúdos pré-estabelecidos e descontextualizados e regras autoritárias. Seu foco está na eficiência, produtividade, organização e desenvolvimento. O ensino deve privilegiar o conhecimento técnico e científico e ser encarado como um processo de moldagem.

Para tanto, um currículo é concebido, criado para nortear¹ o trabalho dos professores, porém, no cotidiano da escola outro currículo se encontra em vigor, o currículo *pensado praticado* (OLIVEIRA, 2012). Tal proposta rompe com o modelo que privilegia os conteúdos oficialmente determinados, mas que são singularizados pelos sujeitos ao tocar o chão das salas de aula, ou da quadra como é o caso da Educação Física.

Diante do exposto, ficamos com essa sensação de que a escola se encontra em crise, pois “nossa sensação de crise é a medida da diferença entre o esperado, sonhado, desejado e o obtido, atualizado, conseguido” (VEIGA-NETO, 2008, p. 6).

Assim, mergulhando (ALVES, 2001a) no cotidiano de uma escola privada buscamos a importância da contextualização dos saberes em todos os âmbitos, incluindo a Educação Física com todas as contribuições que ela pode dar no processo de ensino e aprendizagem na educação básica, sobretudo em seu último ano de escolaridade.

O que se busca ressaltar é a importância que deveria ter os diversos campos do saber, mais especificamente no caso desta pesquisa a Educação Física, para o processo educacional dos alunos na educação básica em detrimento da prática tradicional e descontextualizada que assola o ensino nas escolas da sociedade contemporânea.

¹ Nortear aqui se apresenta como um termo mais amplo do que ‘dar uma direção’. Boaventura concebe a utilização desse termo como fator preponderante para a valorização do que é digno de verdade (as coisas do norte) e a desvalorização e conseqüente invisibilização das coisas do sul.

Diante deste cenário de crise cabe perguntar qual o papel da EF no Terceiro Ano do Ensino Médio? Quais as práticas educativas durante as aulas de EF no terceiro ano do Ensino Médio? Quais as táticas utilizadas pelos professores na tentativa de valorizar a EF no Terceiro Ano do Ensino Médio?

Portanto, o objetivo geral foi investigar as práticas cotidianas das aulas de EF de uma escola privada do município de Volta Redonda no Terceiro ano do Ensino Médio. De modo mais específico, o estudo pretende percorrer as seguintes ações: discutir a concepção moderna de educação e a consequentes concepções de currículo da disciplina de EF no Terceiro Ano do Ensino Médio; Identificar as práticas pedagógicas do docente de Educação Física que leciona no Terceiro ano do Ensino Médio e relacioná-las à racionalidade moderna de educação; Criar uma proposta de intervenção para Professores de EF que atuam no Terceiro Ano do Ensino Médio.

3 CONTEXTUALIZANDO O CURRÍCULO

Falar sobre teorias do currículo requer um debruçar sobre o que tange a noção de conhecimento e identidade, mais do que isso, requer também uma compreensão mais aprofundada sobre as mais complexas relações de poder, pois o que difere as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas é exatamente isso, a questão do poder (MOREIRA; SILVA, 2011).

Cabe então entender que para as teorias tradicionais o processo de ensino e aprendizagem, os mecanismos de avaliação, metodologia e didática com foco na eficiência e no alcance de objetivos estarão bem presentes. Ao passo que para as teorias críticas, entram em cena as questões em torno das ideologias, as relações de poder, conscientização e libertação, o currículo oculto² e resistência. Já as teorias pós-críticas trazem para o cenário, temas como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, representação, saber-poder, cultura, questões de gênero, raça, etnia, sexualidade além do multiculturalismo (SILVA, 2009).

Assim,mesmo como diversos autores (SILVA, 1995; 2009;APPEL, 2004; MOREIRA; CANDAU, 2007; ALVES 2007a; 2007b; MOREIRA; SILVA, 2011; OLIVEIRA, 2012; 2014) tendo estudado, pesquisado e produzido sobre as diversas concepções de currículo, percebemos que a escola, ainda se encontra em crise que:

corresponde à distância entre aquilo que pensamos e planejamos que venha a acontecer e aquilo que efetivamente acaba acontecendo. Nossa sensação de crise é a medida da diferença entre o esperado, sonhado, desejado e o obtido, atualizado, conseguido(VEIGA-NETO, 2008, p.6).

Durante as duas últimas décadas foi discutido fervorosamente os prós e contras das escolas se manterem neutras quanto às ideologias e questões políticas. Por um lado protege a escola de modismos passageiros, porém, pode não satisfazer os imperativos políticos de uma dada localidade.

² O Currículo Oculto é aqui entendido como o faz o autor Jackson (1968) consistindo pois em todas as ferramentas de coesão e coerção social que envolve o dia a dia de uma dada escola. As formas de lidar com elogios e críticas advindas de professores e colegas, como andar nos corredores, como lidar com os “superiores”, como se relacionar com alunos e professores, enfim, todos os códigos sociais que são ensinados sem que estejam explicitamente postos em algum currículo propriamente dito.

Diante do exposto até aqui cabe perguntar: afinal de contas, qual é o objetivo do que entendemos como currículo? Uma das finalidades, poderíamos dizer que é a de preparar alunos para serem cidadãos conscientes e críticos para participarem da sociedade de forma solidária e democrática.

Poderíamos também nos perguntar: Para que servem as Escolas? São os autores Moreira e Silva (2011) quem nos trazem a ideia de que uma das funções das escolas é a de ampliar as capacidades humanas para que assim, todos possam intervir na sociedade formando suas próprias subjetividades exercendo poder para “transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 95).

Para alcançar tais objetivos não basta uma concepção de currículo que entenda que o processo de ensino e aprendizagem deva ser realizado de forma bancária, depositária, acumulativa de conteúdos que são adquiridos, armazenados pelos alunos como se fossem depósitos de informação.

Moreira e Silva (2011) ao discutirem o reducionismo das práticas curriculares conservadoras na escola mencionam que, um aluno ao final de seu ano letivo se interessa em informar aos amigos se passou ou não (para a próxima série ou completou aquele ciclo de ensino), ao contrário de se preocupar com os conhecimentos adquiridos nas disciplinas.

Percebemos essa atitude em consequência de um estilo de ensino baseado no paradigma mecânico, onde os alunos se posicionam de forma inerte nas carteiras e os professores de várias disciplinas vão passando em sua frente em um determinado ritmo, como se fosse uma produção em série (Fordismo). Nesta linha de pensamento, o que mais os educandos querem, com esse método de ensino, é que os exercícios acabem e que ele alcance a recompensa, a nota, e assim, conseqüentemente, a aprovação (SILVA, 2009).

Dessa forma o alunado se apresenta de forma alienada. Eles têm o objetivo claramente definido, porém, com um baixo desenvolvimento do senso crítico e participação.

Quando falamos de currículo conservador estamos falando de uma grade de saberes justapostos, desarticulados e descontextualizados, reduzidos a fragmentos. Tais conteúdos, ou melhor, disciplinas, são autossuficientes e permanecem fechados em si mesmos, sem comunicação com os demais saberes. O desenvolvimento cognitivo se dá de maneira alienada, sem relação com as questões da vida, dos valores e da política, ou seja, sem levar em consideração a complexidade e unicidade das coisas (SILVA, 1995).

Neste sentido, torna-se relevante uma educação que visa à emancipação e, para alcançar isso se faz necessário que, tanto alunos quanto professores se esforcem para fazer uma reconstrução da realidade de forma crítica e reflexiva.

Conceitos e teorias consagradas poderão ser os pontos de partida, mas não os pontos de chegada, o virar de ponta cabeça (ALVES, 2007b). Para tal, torna-se fundamental o investimento de tempo e energia na busca e, no entendimento de conteúdos culturais bem como, nas estratégias/táticas de ensino, aprendizagem e avaliação.

Acontece que os professores que atuam nos dias atuais são fruto de tradicionais formas de se ensinar. Em sua formação se preocuparam muito mais na maneira correta de aplicar metodologias de ensino do que na inclusão ou exclusão de conteúdos culturais próprios das realidades vivenciadas por cada um deles.

Essa maneira (tradicional) de pensar a educação contribuiu sobremaneira para que a tarefa de formulação do currículo fosse delegada às editoras de livros didáticos. Nesse mesmo caminho o currículo então, com o passar do tempo, foi se configurando numa coisa sem vida e descontextualizada.

Ao se definir o que são as teorias do currículo, Moreira e Silva (2011) remontam a ideia de que toda teoria é uma criação de uma realidade num processo de descoberta retórica. Cria-se uma teoria sobre alguma coisa e logo em seguida se descobre esta coisa.

Está longe da compreensão dos autores a ideia de que existe um currículo “lá fora” para ser descoberto. O que se pretende utilizando o termo “teorias do currículo” é um pouco mais complexo, trata-se de nos aproximarmos das “teorias” dos

“discursos/textos/relatos” sobre o currículo, assim, ao invés de desvendar o que o currículo é especificamente pretende-se mergulhar nas várias noções particulares de currículo.

A noção de currículo tem início juntamente com o processo de industrialização dos Estados Unidos e que, dessa maneira, influenciou de forma substancial o processo de escolarização dos educandos, revelando uma intenção de modelagem para o trabalho.

A maior prova disso está na publicação do livro “The curriculum” de autoria de Bobbitt (1918). Para ele a escola deveria funcionar como uma espécie de fábrica, com regras rígidas, tendo controle absoluto da produção se tornando simplesmente um processo industrial e administrativo.

Torna-se irrelevante saber se Bobbitt quis dizer que o currículo é um processo industrial e administrativo ou que ele deveria ser um processo industrial e administrativo. Fato é que o currículo se tornou em um processo industrial e administrativo que influenciou o modo de se fazer educação desde então até os dias atuais.

Diante disso o que se mostra fundamental como questão central que serve de pano de fundo em se tratando de teorias do currículo, é a problemática do ensinar o quê? O que os alunos precisam aprender? Qual o motivo de se privilegiar este ou aquele conhecimento? Ou então, que cidadão se quer formar? Crítico, racional, competitivo, ajustado aos ideais de cidadania? Para cada objetivo um currículo diferente deve ser elaborado.

Não poderíamos deixar de citar que uma das funções do currículo é exercer papel importante na sustentação e manutenção do *status quo*. Appel (1997) afirma que a escola exerce esta função de fortalecedora do sistema quando reafirma padrões de comportamento através de vários mecanismos como a sua forma de funcionar.

Assim, a escola se apresenta como uma das responsáveis por reproduzir o que se vive na sociedade quando desde a pré-escola ensina padrões de interação social, porém, as crianças um dia crescem, e desta maneira, os conteúdos

curriculares precisam ser minuciosamente elaborados para que estes padrões de interação sejam confirmados incansavelmente (GONÇALVES, 2006).

3.1 Além do que se vê no currículo oculto

Conceber o currículo para além de conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem permite compreender a educação por uma nova perspectiva onde as ideologias e relações de poder se manifestam de maneira importante.

A década de 1960 foi uma década de grandes mudanças sociais. Ao mesmo tempo em que no Brasil havia uma luta contra a ditadura, havia também movimentos de independência das colônias europeias. Protestos por todo o mundo eclodiram nesta época da história. Paralelamente a isso diversos estudiosos se debruçaram sobre o tema educacional e curricular especialmente rompendo com o tradicionalismo. Estava acontecendo um movimento pela renovação da teoria educacional abalando as estruturas tradicionalistas (APPEL, 1997).

O autor ressalta que o rompimento se deu na medida em que os estudiosos da teoria crítica do currículo desconfiavam do *status quo* social e aspiravam por mudança, enquanto isso, os tradicionalistas tinham como meta a sua manutenção, entendido pela teoria crítica como principal vilã das injustiças e desigualdades sociais.

A atenção neste momento já não está mais voltada para o como fazer currículo e sim, e isso faz toda a diferença, para o que o currículo faz.

Eis então que Jackson (1968) citado por Appel (1994) nos traz a noção de currículo oculto que, consiste em todas as ferramentas de coesão e coerção social que envolve o dia a dia de uma dada escola. As formas de lidar com elogios e críticas advindas de professores e colegas, como andar nos corredores, como lidar com os “superiores”, como se relacionar com alunos e professores, enfim, todos os códigos sociais que são ensinados sem que estejam explicitamente postos em algum currículo propriamente dito.

O currículo oculto exerceu forte e estranha atração nas perspectivas críticas. Ainda que não se caracterizasse como uma teoria propriamente dita, esta noção de oculto atraiu e atrai ainda muitos pesquisadores.

Para melhor compreensão de currículo oculto, percebe-se que ele está em tudo aquilo que não se apresenta explicitamente redigido no currículo e que, fazendo parte do ambiente escolar, contribui para aprendizagens relevantes dos educandos (APPEL, 1994).

A forma como a arquitetura da escola se apresenta, as relações professor/aluno, direção/professor, direção/aluno e aluno/aluno ensinam muitas coisas consideradas relevantes quando nos referimos aos códigos sociais como “as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo” (SILVA, 2009, p. 78).

Todavia seu poder catedrático estava intimamente atrelado ao fato de ser oculto. Percebeu-se então que dar visibilidade ao que funcionava muito bem no estado invisível, implicitamente era inútil, assim, o termo perdeu força e

numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão do neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista (SILVA, 2009, p. 81).

Contudo, nesta dissertação, pretendemos ir além do que se vê neste tipo de currículo, nos debruçaremos na concepção de currículo *pensado praticado* (OLIVEIRA, 2002; 2012; 2014), ou como alguns(as) outros(as) autores(as) entendem por currículo em redes, fabricado na tessitura das ações educativas entre professores, professoras e alunos(as) (SACRISTÁN, 1995; OLIVEIRA, 2002; FERRAÇO, 2003; 2007; ALVES, 2007a).

Tal currículo é percebido na prática diária, cotidiana, entendendo o cotidiano assim como o faz Certeau (2011), nas múltiplas adaptações e mutações que sofre quando o previamente planejado toca o chão da sala de aula e se depara com o riquíssimo arcabouço de saberes que cada aluno traz consigo.

Vem daí o título deste capítulo, ou seja, pretendemos mergulhar nos cotidianos das aulas, para além do currículo elaborado previamente e mais,

consideramos que o currículo não está oculto ele está explícito, no entanto, em alguns momentos nós não temos em nossos registros saberes que nos auxiliam a enxergar as práticas cotidianas que determinam tal currículo.

Assim, mergulharemos no espaço escolar tendo como referência o currículo *pensadopracicado*, aquele fabricado cotidianamente por meio das redes de subjetividades. Optamos por essa noção por ser a que nos traz a possibilidade de perceber as práticas dos sujeitos e suas maneiras de *usarfazer*, que por vezes burla o sistema imposto por meio de táticas fugindo das estratégias de controle.

Para Certeau (2011), as artes de fazer é uma ação dos praticantes e se desenvolvem nas relações de poder entre o forte e o fraco. Para o autor as 'Estratégias' são ações que partem de um lugar de poder, um "próprio" nas relações com o "outro". Trata-se da manipulação das relações de forças a partir da possibilidade de isolamento de um sujeito de querer e poder. As táticas por sua vez não contam com um "próprio", no entanto é vigilante às falhas do poder instituído e efetiva-se no campo do inimigo, fazendo-se valer de ocasiões, sem privilégio de estocar benefícios ou aumentar o poderio bélico ou até mesmo prever saídas (CERTEAU, 2011, p. 175). As táticas buscam no improviso, na astúcia, na capacidade de reinvenção dos produtos que lhe chegam, na bricolagem, a potência para fugir e romper com os dispositivos da ordem dominante e como poder: "Essas astúcias muitas vezes minúsculas da disciplina, maquinarias 'menores mas sem falha' tiram sua eficácia de uma relação entre processos e o espaço que redistribui para produzir um 'operador'".

Para melhor compreensão da diferença entre estratégias e táticas metaforicamente pode se dizer que as estratégias estão para as regras de métrica e rima assim como as táticas estão para a criatividade que os poetas utilizam para compor suas poesias.

As estratégias tentam transformar espaços em lugares pela sua fixidez e pela ausência de movimento e, as táticas tem como objetivo burlar os lugares transformando-os dinamicamente em espaços, fazendo assim o que Oliveira (2014) chama de cotidiano praticado, o que na escola faz-nos compreender melhor o conceito de currículo *pensadopracicado*.

Vale também atentarmos para os conceitos que Certeau (2011) nos traz ao falar dos espaços e lugares. Resumidamente espaço é um lugar praticado. O lugar se dá geometricamente definido e engessado, fixo, ao passo que o espaço refere-se à prática do lugar.

Melhor compreendendo a diferença entre os dois conceitos basta olhar um mapa de uma cidade, aí está um lugar, porém, se um turista caminha por essa mesma cidade percebe-se a infinidade de caminhos e possibilidades de práticas que podem enganar a sua visão: “a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres” (CERTEAU, 2011, p. 202). Da mesma forma os sujeitos que praticam o espaço da escola a transformam ao habitá-la.

Assim, pode-se dizer que as normas e diretrizes impostas pelo estado, de acordo com seus interesses mercadológicos, são uma estratégia, porém, no cotidiano, a todo o momento essas normas/diretrizes são burladas pelos atores da educação (diretores, pedagogos, professores, alunos e familiares) no intuito de atender seus anseios, necessidades, demandas.

Dependendo do ponto de vista os lugares “próprios” e os espaços do “outro” são tão dinâmicos quanto o fazer educação nos/dos/com o cotidiano. Olhando a organização político-social de um país temos no ministério da educação o lugar do “próprio”, com poder investido para elaborar estratégias para alcançar suas metas.

Representando o “outro” temos a direção das diversas escolas que constituem a porção mais fraca dessa relação de poder e, por isso, vale-se de táticas para cumprir com seus objetivos educacionais.

Deslocando o foco para a organização escolar a direção é o lugar, “próprio”, provido de poderes e que por meio de estratégias busca alcançar seus objetivos que por sua vez tem na pessoa do professor o “outro”, que no seu cotidiano burla as estratégias em sala de aula que é o seu “espaço” desenvolvendo táticas para ter sucesso em seu cotidiano.

No ponto de vista de sala de aula o professor representa o forte, o lugar do “próprio”, provido de poderes a ele instituído que por meio de estratégias impõe seus conteúdos aos alunos que representam a parte fraca dessa relação, e assim, burlam

cotidianamente nos espaços praticados encontrando formas de satisfazer suas próprias metas e objetivos.

O cotidiano não é, de forma alguma, repetitivo ou o lugar da mesmidade, pelo contrário, é espaço onde a diferença, a diversidade, a pluralidade, a complexidade se faz presente, portanto, não devemos confundir o cotidiano conforme concebido neste estudo, com a mera rotina. O cotidiano aqui é concebido como um campo de estudo que diz respeito ao efêmero, ao caótico, ao incontrolável e ao imprevisível.

Assim, é relevante salientar que se considerarmos que as relações de poder se instauram de modo complexo e dinâmico, os exemplos explicitados nos parágrafos anteriores, não devem ser concebidos apenas do ponto de vista da hierarquia, mas também o seu contrário. O que buscamos ressaltar é que se um coletivo de alunos busca um movimento coeso em prol de seus interesses este movimento é capaz de romper com um dispositivo de poder instaurado pelo professor em sala de aula. Portanto, quem teria momentaneamente este poder? Da mesma forma, essa dinamicidade também pode ocorrer nas outras instâncias de poder, por exemplo: se considerarmos a relação de poder que se estabelece entre direção e professores, de imediato concebemos o poder sendo instaurado no sentido hierárquico (direção-professor), no entanto, esta relação pode ser alterada se levarmos em conta a potência do movimento coletivo dos docentes ao resistir a uma determinação do poder instituído na busca de seus direitos, anseios, necessidades. Assim, entendemos que essa dinâmica pode ocorrer em qualquer instância de poder devido ao seu caráter imprevisível e incontrolável.

Busca-se com essa dimensão fazer ciência como narradores praticantes, mergulhando nos cotidianos das escolas, nos colocando numa situação de pesquisador 'no' local onde ocorrem os fatos diários e efêmeros, falando 'do' cotidiano dessas práticas e 'com' as pessoas que realizam as ações de forma a alterar o rumo do planejado configurando assim como algo mutante a cada momento. Nada há de óbvio ou repetitivo no cotidiano de uma rede de saberes/fazer de um coletivo seja ele qual for.

4 A REGULAÇÃO: O PROJETO DE MODERNIDADE E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Para que possamos compreender a noção de currículo concebido no cotidiano escolar, torna-se necessário compreendermos as consequências do projeto de modernidade na educação e as propostas de superação do modelo configurado pela ciência moderna.

Para Santos (2010), o pensamento moderno é um pensamento excludente, porque emerge de uma sistemática que estabelece distinções visibilizando e invisibilizando culturas, pessoas, sociedades, dentre outros. Para o autor, a modernidade se configurou como um projeto munido de múltiplas possibilidades, mas se reverteu de ambiguidades, permitindo a imersão da crise atual por descumprir promessas antes projetadas.

Partindo de tais premissas o autor configura a sua principal tese: o projeto de modernidade permitiu a superação na medida em que “cumpriu algumas promessas [...]”. É obsolescência na medida em que a modernidade está irremediavelmente incapacitada de cumprir outras de suas promessas” (SANTOS, 2010, p.76-77).

Assim, cabe questionar: Quais as bases do referido projeto?

Santos (2011) reitera que o projeto mencionado se assenta sob dois pilares: o da regulação e o da emancipação. Os pilares são constituídos, cada um deles, por três princípios complexos no caso da regulação e, três racionalidades no pilar da emancipação. É relevante salientar que tais princípios e racionalidades se encontram entrelaçados dialogando dinamicamente, portanto, não se desenvolvem de forma isolada, dicotomizada ou parcelar, estando ligados por correspondência.

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, do Mercado e da Comunidade. Por sua vez, o pilar da emancipação se constituiu a partir de três lógicas de racionalidade: a Racionalidade Estético-Expressiva da Arte e da Literatura, a Racionalidade Moral-Prática da Ética e do Direito e a Racionalidade Cognitivo Instrumental da Ciência e da Técnica (SANTOS, 2011).

A racionalidade estético-expressiva articula-se privilegiadamente com o princípio da comunidade. Para Santos (2011) é nesta relação que se condensam ideias de identidade e comunhão. A racionalidade moral-prática estabelece uma relação de maior proximidade com o princípio do Estado, na “medida em que compete definir e fazer cumprir um mínimo ético” para o monopólio da produção e da jurisdição (p. 77). Para finalizar, a racionalidade cognitivo-instrumental busca sua correspondência no princípio do mercado, pela convergência na individualidade e concorrência, no desenvolvimento da ciência e da técnica; e pela conversão da ciência em força produtiva.

Com relação ao projeto de modernidade, o autor ainda nos remete a perceber que, o referido projeto sociocultural se constituiu a partir do século XVI e finais do século XVIII, sendo que posteriormente a este período histórico se reverte e coincide com a configuração do capitalismo (SANTOS, 2013).

Segundo Santos (2013), tal projeto se configura em três momentos históricos distintos: o primeiro no século XIX, é o período do capitalismo liberal; o segundo possui seu início no final do século XIX, atingindo sua culminância no período entre guerras; por fim, o terceiro período, marcado pelo capitalismo desorganizado, localizado no final da década de 1960.

Para Bauman (2003), sumariamente é possível perceber, que as contradições do projeto moderno, solapam a harmonia entre estado, mercado e comunidade. O privilégio concedido ao princípio do mercado atrofiou o princípio da comunidade. A conversão da política liberal acarretou na intensa industrialização colocando o mercado como um princípio unidimensional (*laissez faire*), conduzindo a comunidade concreta da comunidade roussoniana a dois elementos: sociedade civil e o indivíduo.

Com relação ao pilar da emancipação, o projeto é ainda mais ambíguo, pois a racionalidade cognitivo-instrumental, a partir do caráter da ciência se desenvolve intensamente, convertendo-se em força produtiva vinculando-se, portanto ao mercado.

Em relação à racionalidade moral-ética, a comunidade mais uma vez é excluída, se considerarmos que a responsabilidade ética e moral é simplesmente

transferida ao indivíduo e ao formalismo jurídico que, por consequência é transformado em política jurídica hegemônica por intermédio do movimento de codificação do código civil.

Para o autor (SANTOS, 2010), “em cada um dos dois grandes domínios – ciência e o direito – as divisões levadas a cabo pelas linhas globais são abissais no sentido em que eliminam definitivamente quaisquer realidades que se encontrem do outro lado da linha” (p. 34). O pensamento abissal, portanto, é a linha que divide a realidade social, criando a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Para o autor a ciência ao estabelecer o que é realmente relevante, remete ao outro lado da linha as outras formas de saber, por não obedecerem aos critérios reconhecidos e estabelecidos.

Santos (2007) afirma que o pensamento moderno ocidental é um exemplo de pensamento abissal, pois consiste num sistema de divisão de realidade onde uma linha é traçada e tudo que se encontra deste lado da linha torna-se real e o que está do outro lado da linha passa a não existir e acaba fundamentando o que há do lado de cá.

É assim que o ocidente trata, por exemplo, as formas de pensamento do oriente. Este pensamento salienta-se pela forma de radicalizar distinções, definir o que é válido e o que não é. “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p. 10).

Esta realidade é tão verdadeira como antigamente, no período colonial. Dessa forma a injustiça global está diretamente relacionada com a injustiça cognitiva global.

E, finalmente a racionalidade estético-expressiva, que foi transformada, pautadas críticas iluministas se afasta da cultura popular, buscando especialização na alta cultura (separação da arte e da vida), desperdiçando o seu potencial e se configurando a partir do interesse de uma classe social: a burguesia (SANTOS, 2011).

Diante do exposto Boaventura de Souza Santos considera que a partir do referido contexto surge uma razão que o autor designa como indolente caracterizada

em quatro formas distintas: impotente, arrogante, metonímica e a proléptica (SANTOS, 2004).

A face impotente da razão indolente é aquela “que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria” (SANTOS, 2010, p. 95). Essa racionalidade é preguiçosa, pois se considera única e, portanto, não precisa se exercitar para poder ver o que existe fora dela (SANTOS, 2007).

A razão arrogante é definida pelo autor como sendo aquela “que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar sua própria liberdade” (SANTOS, 2010, p. 95).

Por fim, as razões metonímica e proléptica as quais vou me deter com mais detalhes por serem as que interessam ao estudo: a razão metonímica é aquela que se reivindica como única forma de racionalidade. Santos (2007) considera que essa racionalidade, sem dificuldade, toma a parte pelo todo, pois desenvolve uma concepção de totalidade constituída de partes homogêneas e, portanto, nada do que existe fora dessa totalidade é considerado. “Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação de totalidade” (SANTOS, 2010, p. 97).

A dicotomia, segundo o autor, é a forma mais acabada de totalidade, pois articula a simetria à hierarquia. O autor reitera tal argumentação ao afirmar que: “as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; cultura/natureza; homem/mulher” (SANTOS, 2004, p. 782).

Oliveira (2008), também compactuadeste mesmo entendimento (que a razão metonímica concebe a dicotomia como a forma mais acabada de totalidade) pois, ao combinar a simetria com a hierarquia entende que as partes são reflexos do todo. Para a autora a primazia do todo sobre as partes emerge da ideia de totalidade, na qual a razão metonímica está obcecada.

A questão central desta racionalidade, está no entendimento que ela possui em relação a existência de cada parte. Para a autora supracitada o todo busca em uma das partes a referência para a sua totalidade. É fundado nesta tentativa de homogeneização que Santos (2004) afirma que o todo é menor do que o conjunto das partes, pois a totalidade é uma das partes transformada em referência.

Para Santos (2007) a Sociologia das Ausências se configura pela tentativa de romper com a concepção de presente que emerge dessa racionalidade que é responsável pela concepção de presente que o ocidente possui: um imaginário que reduz, que contrai o presente, não permitindo que se tenha uma visão mais ampla.

A razão metonímica ao trabalhar com a concepção de totalidade e buscar uma das partes como referência, subtrai a riqueza existente no mundo. Para Santos (2010) emerge dessa concepção a noção de progresso que reduz o tempo presente a um momento fugaz: “entre o que já não é o que ainda não é” (p. 100).

Portanto, a crítica do autor se deve pela tentativa de recuperar a experiência desperdiçada. O que está em jogo é a recuperação destas experiências por intermédio da ampliação do mundo via diversificação do presente (SANTOS, 2002).

Para Oliveira (2012) ao se reportar ao autor, considera que a contração do presente esconde a riqueza inesgotável das experiências sociais no mundo.

Assim, a proposta do autor (SANTOS, 2010) funde-se em duas direções: primeiro na proliferação das totalidades, mas não se trata de ampliar a totalidade proposta pela razão metonímica, mas a de fazê-la coexistir com outras totalidades existentes no mundo; segundo, consiste em divulgar que toda a totalidade se constitui de heterogeneidade, portanto as partes que a compõem, possuem vida própria fora dela.

Em contrapartida, a razão proléptica é “face da razão indolente que concebe o futuro a partir do tempo linear” (SANTOS, 2004, p. 794). A razão proléptica julga saber tudo e, nesse movimento, dilatou enormemente o futuro: o progresso é infinito.

Esse pensamento concebe o futuro como superação linear ao partir de conceitos como progresso e evolução, dessa forma o futuro não precisa ser pensado, pois só existe para ser passado, é nisto que se fundamenta a indolência

dessa racionalidade. “Nossa razão ocidental é muito proléptica, no sentido de que já sabemos qual é o futuro: o progresso, o desenvolvimento do que temos” (SANTOS, 2007, p. 26).

Partindo desse pressuposto o autor defende a ideia de que pautado nessa concepção, a ciência moderna, “transformada em recurso tecnológico de sistemas sociais cada vez mais complexos, levou ao extremo a discrepância entre a capacidade de ação (controle das causas) e a capacidade de previsão (controle das consequências)” (SANTOS, 2002, p. 80). O que o autor preconiza a partir dessa ideia é a noção de conhecimento prudente: “Quando está em risco a humanidade tal como a conhecemos, não ter medo é a atitude mais conservadora” (p. 81).

Partindo dessa racionalidade Boaventura menciona ser necessário pensar a partir de um conhecimento prudente, capaz de analisar a realidade partindo das coisas e para atingir tal intenção propõe a “hermenêutica da suspeição”:

Sabemos que nosso futuro é limitado porque nossa vida é limitada; por isso, tanto quanto podemos, cuidamos de nossa saúde, de nossa alimentação; cuidamos de nosso futuro porque ele é limitado. Com a sociedade não ocorre o mesmo: não é necessário cuidar do futuro da sociedade porque ele é infinito. O que estou propondo é visarmos o futuro de nossas sociedades quase como se fosse nosso futuro pessoal (SANTOS, 2007, p. 27).

Assim, a crítica da razão proléptica visa contrair o futuro, na intenção de eliminar ou pelo menos atenuar a discrepância entre o futuro da humanidade e a vida do indivíduo. É essa racionalidade que nos daria, segundo o autor, a capacidade de pensar o planeta para as outras gerações (Sociologia das Emergências).

Levando-se em consideração as racionalidades metonímica e proléptica, Santos (2010) destaca que a exclusão social é produzida pela razão indolente a partir de cinco modos: a lógica da monocultura do saber e do rigor do saber, a monocultura do tempo linear, a monocultura da naturalização das diferenças, monocultura da escala dominante e por fim, a monocultura do produtivismo capitalista.

A “monocultura do saber e do rigor do saber”, foca a creditação do saber num único modelo, o científico, produzindo assim a não existência do ignorante.

A “monocultura do tempo linear”, está centrada na concepção de que a história tem sentido e direção únicos e já conhecidos, gerando a forma social de não existência do residual.

A “classificação social” é concebida na naturalização das diferenças, não existindo, portanto, o inferior. A “escala dominante” resulta da desvalorização de todas as outras possíveis escalas, a forma de silenciamento agora é o local.

Por fim está a “lógica produtivista” que, baseada nos critérios de produtividade capitalista, gera a forma social de não existência do improdutivo (2006, p. 102-104).

A lógica da monocultura e do rigor do saber será a que iremos nos debruçar neste trabalho por haver maior conexão com a temática proposta: a subalternização da Educação Física no cotidiano escolar, mais especificamente no Ensino Médio.

Santos (2007) menciona que a herança moderna de compreensão do mundo e do modo de produção científica tende a reduzir as práticas de saber a uma única racionalidade, colaborando para a uma ótica monocultural que credibiliza apenas os conhecimentos fabricados a partir desta razão. O autor ainda considera que o modelo no qual estamos inseridos colabora para o desperdício das experiências históricas e sociais:

a idéia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico. Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. E, como tal, todas as práticas sociais que se organizam segundo esse tipo de conhecimentos não são críveis, não existem, não são visíveis. Essa monocultura do rigor baseia-se, desde a expansão européia, em uma realidade: a da ciência ocidental (SANTOS 2007, p. 29).

Esta produção da não-existência é, o que mais invisibiliza objetivamente os sujeitos em sua complexidade, impedindo sobremaneira que exista espaço suficiente para que a educação caminhe em direção à justiça social.

Oliveira (2012), em relação aos aspectos supracitados reitera o pensamento do autor afirmando que a monocultura do saber que apresenta como pressuposto a noção de modernidade, atua na perspectiva da alta cultura, possuindo “critérios

únicos de verdade, presidida, portanto, pela lógica do saber formal, que produz a ignorância como forma de não-existência” (p. 74).

O autor propõe que a racionalidade prudente não considere determinadas formas de saber como unidades fechadas, mas com múltiplas aberturas, multidimensionais.

A proposta de Santos (2010) para superar a unidimensionalização monocultural e caminhar para a multidimensionalidade, passa pela constituição de ecologias, que dialoga com as cinco monoculturas formas de produção da não-existência, como as monoculturas, as ecologias também são subdivididas: a ecologia dos saberes, a ecologia da temporalidade, a ecologia do reconhecimento, a ecologia das transescalas e a ecologia das produtividades.

Com relação a ‘ecologia dos saberes’, Santos (2007) trabalha com a ideia de que as ecologias não buscam perceber “como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real” (p. 33).

Nesse sentido, para o autor, é importante que se compreenda o porque da importância de saber qual a intervenção que determinado saber produz na realidade em que está inserido ou as consequências que produz em um contexto local ou global.

A ‘ecologia de temporalidades’ parte da premissa que as sociedades são compostas por diferentes tempos e temporalidades e, por conseguinte, suas diferentes culturas geram diferentes regras temporais.

A ‘ecologia dos reconhecimentos’ denuncia o imaginário colonial moderno, que atua na manutenção do poder moderno e ocidental, pois identifica a diferença como desigualdade, “ao mesmo tempo que se arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente” (2006, p. 110).

A ‘ecologia das transescalas’ atua “des-globalizando o local em relação à globalização hegemônica [...] e explorando a possibilidade de o re-globalizar como forma de globalização contra-hegemônica” (2006, p. 113).

E, por último, a ‘ecologia das produtividades’ que possui como objetivo a ampliação do “espectro da realidade social através da experimentação e da reflexão sobre alternativas econômicas realistas para a construção de uma sociedade mais justa” (2006, p. 114).

O autor afirma que tal proposta – as ecologias – visa desinvisibilizar a “diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusiva das práticas hegemônicas” (2006, p. 115).

Partindo do pressuposto de que o estudo busca a referência na monocultura do rigor do saber para localizarmos as consequências dessa racionalidade moderna na Educação e na Educação Física, como veremos nos capítulos posteriores, nos deteremos neste momento, na correlação do rigor do saber com a ecologia dos saberes, pois para Santos (2007), esta é a forma de pensamento que propõe a ruptura com tal racionalidade e em decorrência a busca pela justiça cognitiva.

Faz-se necessário realizar um movimento que dá título à um dos trabalhos de Santos (2007), um movimento pós-abissal, trazendo para o cenário a noção de co-presença radical entre os dois lados da linha. Relacionando simultaneamente com contemporaneidade abandonar-se-á a concepção linear de tempo.

Para a valorização da Educação Física no Terceiro Ano do Ensino Médio a ecologia dos saberes se apresenta como um caminho possível posto que, de alguma forma, considera a diversidade epistemológica do mundo, reconhece a pluralidade de formas de conhecimento além do já tão badalado conhecimento científico.

“Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica” (SANTOS, 2007, p. 16).

4.1 Reflexos da Monocultura do rigor do saber na Educação e na Educação Física

O advento do Renascimento marcou a gênese da razão científica moderna, estamos falando do século XVI, onde ela nasce e vai se consolidando ao longo dos séculos seguintes. Estabelecendo a visão das coisas de forma antropocêntrica, indo de encontro ao teocentrismo medieval e valorizando o indivíduo, com sua consciência e subjetividade, sua atividade crítica e sua experiência objetiva como fonte de conhecimento, gerando, até então, esperança para a redenção da humanidade. Carregada do peso do desmoronamento da razão e, conseqüentemente da crise do sujeito num processo de desumanização.

Santin (1992) chama a atenção para o entendimento de que o modelo, considerado moderno, de produção do conhecimento praticado através de métodos científicos com o enfrentamento entre sujeito e objeto e a leitura matemática não podem decifrar a linguagem da corporeidade. Esse conhecimento deve ser realizado de forma direta, contemplativa, sem mediações de leis e regras da racionalidade científica.

Uma das características do pensamento científico moderno reside na confiança na razão objetiva humana, fundamentada pela matemática e pela ciência. Eis que surge o sujeito do conhecimento, aquele que tem como premissa que, para que o conhecimento seja adquirido faz-se necessário um sujeito com consciência.

A segunda mudança diz respeito ao método com que o sujeito, dotado de consciência, lança mão para realizar tal tarefa. Para isso ele tem que, por meio de seu intelecto, desenvolver ideias ou conceitos claros sobre o objeto.

A terceira mudança está relacionada à Galileu que concebe um sistema racional de mecanismos físicos, cuja estrutura é a matemática. Por esse motivo que, para Galileu, o mundo é composto por um livro escrito em caracteres matemáticos. Por meio da psicologia política, todos os fatos da realidade podem ser conhecidos, sejam eles da física, química, astronomia, mecânica, artes, etc., baseados nas relações de causa e efeito entre agentes e pacientes (SANTOS, 2013).

Criou-se então a falsa ilusão (consequência no hoje e convicção no passado) de que “a razão é capaz de conhecer, governar e dominar a origem, as causas e os efeitos das paixões e emoções” (SURDI; KUNZ, 2007, p. 12).

Pode-se considerar que a revolução científica foi uma expressão de uma nova classe dominante: a burguesia. Com a descoberta da mecânica, otimizou-se os modos de produção e aumentou-se a capacidade de domínio da natureza. Neste sentido, o entendimento de que se conhece o todo pelas suas partes foi amalgamado e supervalorizado. Assim ocorreu também com o corpo humano, conhece-se o todo pelas partes. Este modo de conceber o corpo humano dificulta o entendimento de unidade e nos remete a noção de robô. Inicia-se o processo de dicotomização de tudo, e o próprio homem não escapou.

Um bom exemplo é Descartes que divide claramente a mente do corpo dizendo que a capacidade do homem ser o que se é reside na capacidade de pensar. O pensar se apresentava como a coisa mais importante, aliás, era o que importava para a condição de existir (NAJMANOVICH, 2008).

Assim, temos como consequência a compreensão de movimento humano destituído de pensamento e vice e versa. Sofremos as consequências dessa forma de pensar o mundo até hoje. O homem se tornou, por conseguinte uma das peças do sistema, o que tinha a intenção de libertar o homem dos dogmas do cristianismo acabou por aprisioná-lo como mera engrenagem de um sistema macro.

A racionalidade moderna surgiu, supostamente, para melhorar as condições de vida do homem e o livrar da submissão às determinações ambientais e sociais; transformou-se, no decorrer de sua trajetória histórica em razão que oprime e domina o homem, isolando-o da sociedade e o atomizando em si mesmo. Nessa transformação, perdeu-se a visão de totalidade do homem e da vida social, criando de forma alienada a ciência e a técnica. Essa questão é chave para entender as contradições do mundo moderno (SURDI; KUNZ, 2007, p. 13).

No entanto, torna-se nítido nos dias atuais que houve progresso técnico, porém estamos longe de um progresso psicológico/social equivalente. A sensação de crise da modernidade se encontra nessa ideia de desequilíbrio em que vive o homem moderno. Avançamos no desenvolvimento de habilidades físicas, mas não na capacidade de nos tornarmos seres humanos criativos, autônomos e emancipados.

Seres humanos compartimentados onde a mente é preenchida de técnicas e o coração, vazio. Nisto se resume as consequências do modo de pensar cartesiano moderno. Os valores, a ética, o poder de criação perderam-se em função do modo de fazer ciência que a modernidade desenvolveu. O progresso e o desenvolvimento foram “gradativamente dando lugar a uma crise de dominação do homem pelo próprio homem” (SURDI; KUNZ, 2007, p. 13).

As consequências deste modo de pensar moderno atinge todas as camadas da sociedade inclusive a escola. No projeto inicial de modernidade a razão era um instrumento do homem, atualmente, o homem é o instrumento da razão. Nesse sentido, a crise da razão é a própria crise do homem enquanto sujeito. Ferstenseifer vai além quando diz que “a criatura se sobrepõe ao criador” (2001, p. 100).

Há quem pense como Horkheimer (1976) que diz que a superação da razão deve se dar através da própria razão. Quando a razão tomar consciência da irracionalidade que lhe é própria e, acima de tudo, perceber que existe muito para evoluir no sentido de empreender uma nova maneira de fazer ciência, através do diálogo, da valorização do subjetivo, de uma forma de produção do conhecimento mais complexa, aí sim estaremos dando um passo, como diria Morin (2002) na direção da superação da ciência moderna determinista.

E por falar em complexidade, talvez seja ela a responsável pela retomada da valorização do sujeito e do subjetivo nas relações sociais e científicas. Faz-se urgente o entendimento de que a realidade é muito mais do que uma mera equação matemática, quantificável e previsível. O existir é complexo e se reinventa a cada instante gerando vínculos imprevisíveis.

A razão, tal qual o projeto de modernidade o concebeu, ao invés de iluminar o homem, o tornou alienado, subjugado, desvalorizado, gerando assim perigosas formas de totalitarismos sustentando dominações indiscriminadas com objetivos de lucro perversos e perigosos.

Nessa coisificação das coisas (e dos homens) o desenvolvimento da tecnologia e das máquinas fez com que boa parcela da população fosse posta a margem dessas transformações e, estando na miséria, além de não entenderem nada sobre esses processos, precisam lutar diariamente por comida, saúde e

moradia. E como consequência disso ficou a desigualdade social que este modelo (projeto de modernidade) nos deixou como legado.

Nesse processo de racionalização dos padrões da civilização industrial, o corpo foi reduzido a um instrumento que, quando bem ajustado pode produzir bons rendimentos. Esta relação homem/máquina fica evidente quando se faz o paralelo entre um corpo (instrumento) e o movimento (função). Kunz (2006) salienta que essa supervalorização da objetividade nega as questões mais importantes do ser humano que são as vivências subjetivas como o medo, a esperança, e a alegria.

Neste sentido, se reinterpretarmos o crescimento econômico e social do modelo ocidental descobriremos que ele não funciona para explicar certos fenômenos da realidade contemporânea e, também constataremos que as ciências nos iludiram, pois não cumpriram suas promessas de solucionar todos os problemas do homem.

Sendo assim, este modelo de conhecer o mundo (moderno) deixou de lado, ou melhor dizendo, não creditou cientificidade aos eventos que ultrapassavam as questões quantificáveis e objetivas da vida, deixando de lado os acontecimentos de grande parte do cotidiano que estão relacionados com a subjetividade (SANTOS, 2010).

A cientificidade como suposta detentora do poder de decidir sobre o que pode ser considerado verdade ocupou rapidamente um lugar privilegiado em diversos campos do conhecimento. Alcançar o status de ciência era o sonho de muitas disciplinas que, para tanto, se adaptaram aos procedimentos metodológicos com características quantificáveis, baseados na matemática. Essa era a única forma de valorização e produção de conhecimentos ditos como verdadeiros e reconhecidos pela sociedade (SANTOS, 2002).

Cedendo a esta forma de conceber o mundo coube à Educação Física cuidar do corpo do homem-máquina. Basta, portanto, o 'fazer', e não o 'pensar' dessa prática, isto não é de competência da Educação Física.

Darido et al. (2009) diz que a esportivização no Brasil teve início com o fim do Estado Novo e a queda de Getúlio Vargas, o que proporcionou uma reorganização

das instituições. Com a aprovação da LDB em 1961, a Educação Física se torna obrigatória na escola, fazendo com que esta disciplina abdicasse da missão anátomo-fisiológica, aquela que fazia o controle biométrico, por não ser adequada ao conceito socioeducativo criado na perspectiva escolar.

Logo após esses marcos surgiram pensadores como Medina (1994, p. 35) que denunciaram problemas relacionados a Educação Física técnica e mercantil. O autor supracitado dizia que a Educação Física devia entrar em crise urgentemente. Uma necessidade de se questionar criticamente seus próprios valores se fazia necessário para justificar-se a si mesma, buscando dessa forma sua própria identidade.

Como consequência do projeto de modernidade a Educação Física, até hoje, sofre preconceito sobre sua legitimidade no espaço escolar. Em algumas escolas o esporte de alto rendimento toma conta dos conteúdos, das atividades e das aulas de Educação Física nas escolas, perpetuando assim a razão instrumental.

Cada vez mais a Educação Física caminha no sentido de valorizar a individualidade do ser humano, o que importa é exatamente seu corpo físico, com músculos, ossos e articulações, tendo como referência o sistema esportivo de alto rendimento. A objetivação física do espaço e dos aparelhos reduz o mundo de movimento das pessoas, prejudicando sua autonomia e subjugando seus sentidos e significados (KUNZ, 2006).

Percebemos assim que o campo do saber em questão está numa crise de identidade e precisa sair dela. Faz-se urgente caminhar no sentido de ir além das concepções do dualismo cartesiano. É preciso conceber o movimento humano como possibilidade de criação, autonomia, significado, enfim, como relacionamento e educação para a vida.

Esse caminho está no sentido de ampliar o entendimento do movimento humano, lutando para que ele não seja reduzido a um objeto composto de músculos e força.

Os meios de se explicar o movimento humano não podem ficar apenas nas normas pré-estabelecidas de coordenação e aprimoramento do gesto técnico,

enquadrando-o em padrões. O sentido é o de buscar o entendimento do que o ser humano sente quando se movimenta, ou ainda, o que o motiva a se movimentar.

4.2 Currículo *Pensadopracicado*

Na intenção de superar uma noção de currículo que emerge de uma ótica classificatória, hierarquizante e categorizada, respeitando os diversos modos de compreensão da realidade (Ecologia dos Saberes), optamos por nos aproximar da ideia de currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012).

Neste capítulo buscaremos explicitar os pressupostos que fundamentam a construção do currículo *pensadopracicado* na perspectiva da professora Inês Barbosa de Oliveira (2002; 2003; 2012; 2014).

Para a autora pensar os processos educativos desenvolvidos no cotidiano escolar devem estar articulados ao modo como pensamos a democracia no mundo contemporâneo. Ao partir de tal ótica a autora se articula às ideias de Santos (2002; 2004; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013), que preconiza que não é possível construir justiça social sem justiça cognitiva.

Na prática cotidiana dos professores, percebe-se uma ação diferenciada em relação ao que está predeterminado nos currículos. Sobre isto Oliveira (2003) denomina de *praticados* esses currículos que são construídos em rede no chão da escola, emergem dos currículos produzidos oficialmente pelos órgãos reguladores do sistema educacional, mas quando tocam o chão da escola adquirem a singularidade dos sujeitos que vivenciam tal *espaçotempo*.

Em outras palavras, os currículos *pensadospraticados* por professoras e professores levam em consideração fatos, circunstâncias e ações particulares de cada *espaçotempopraticado*. Lidam com o conhecimento pregresso de cada um que participa dessas ações, de maneira que não se justifica quando se propõe realizar as mesmas tarefas, a partir de um mesmo currículo determinado oficialmente, com outros grupos, com outros saberes e em outras tantas circunstâncias singulares.

Um conceito que nos ajudará nesse entendimento de currículo *pensadopracicado* é a noção de 'sociologia cartográfica'. Para Boaventura de Sousa

Santos (2011) a referida noção se faz necessária para que possamos compreender as relações entre as regras (documentos oficiais) e os lances (práticas cotidianas dos sujeitos).

Falando de mapas e escalas Santos (2011) diz que não se passa de uma distorcida visão da realidade para produzir orientação. Tais distorções não são feitas ao acaso e nem tampouco obedecem à regras e procedimentos arbitrários.

Para melhor compreensão tem-se a noção da escala que quando é pequena nos mostra poucos detalhes de uma grande área, nos dá uma visão geral, já, quando nos deparamos com um mapa de grande escala temos mais detalhes de uma pequena área.

Metaforicamente quando estudamos a sociedade em pequena escala temos as noções de regras e características mais amplas. Seus mecanismos de controle e as relações de poder são captadas de forma pouco detalhada. Contudo, não captamos pormenorizadamente suas manifestações nos diferentes espaços sociais.

Em pequena escala conseguimos perceber coisas que quando mergulhamos no cotidiano, em larga escala, não percebemos.

O contrário também se mostra verdadeiro, quando estamos mergulhados no cotidiano, nos fazeres diários, não temos a capacidade de captar o macro onde as relações de controle e manipulação se revelam com mais facilidade.

Quando mergulhamos no cotidiano notamos que toda prática é exceção, ou seja, os regulamentos que regem nossas vidas em pequena escala não funcionam da mesma maneira em larga escala.

Mesmo que, tanto em uma como em outra proporção, várias características ficam invisíveis, porém não quer dizer que não existam. Esta noção de escalas faz-nos perceber que as duas vertentes são complementares.

Para captar os detalhes dessas relações, compreender seus mecanismos de controle e muito mais, é que se mergulha nos modos de fazer e de viver dos praticantes ordinários da vida cotidiana (CERTAU, 2011).

Neste contexto, ao se elaborar currículos nacionais, tem-se a noção da escola em pequena escala, sem levar em consideração a realidade das práticas cotidianas dos professores e todas as circunstâncias captáveis em larga escala (SANTOS, 2011). Dessa forma, o que se vê, são professores redesenhando seus mapas em larga escala, reestruturando as práticas que emergem articuladas aos currículos estabelecidos, mas que são reinventados pelos sujeitos praticantes ao seu modo de percepção de mundo enredada às suas demandas, necessidades e anseios na busca de seus direitos.

Assim, associando as normas às realidades, nessa interface entre a pequena e a larga escala, entre o proposto nacionalmente e o praticado localmente é que se tem a ação de ensino e aprendizagem em um ato que se assemelha ao tecer conhecimentos coletivamente, em rede. Mais que inovações metodológicas, este mergulho nos faz refletir sobre as relações de inúmeros saberes excluídos pela racionalidade indolente.

Oliveira (2003) ainda diz que “nenhuma raiz é tão forte que não possa ser removida e que nenhuma opção é feita fora dos constrangimentos das raízes que a sustentam” (p. 66). Dessa forma, percebemos que o processo de construção de conhecimento acontece no espaço onde as escolhas são feitas levando-se em consideração as circunstâncias da vida que se apresentam e que, conseqüentemente, faz com que nossa identidade seja respeitada.

Nesta dimensão outra realidade se apresenta, como algo significativo, que ao olhar da razão indolente pode parecer efêmero, por não perceber que uma de suas características é a dinamicidade e seu caráter mutável, compostos por atos e usos práticos que ocorrem em função de situações plurais e móveis (CERTEAU, 2011).

A ausência de mecanismos para quantificar algo torna-o irrelevante para a ciência, “Desta forma, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza” (SANTOS, 2007, p. 73).

De toda forma, fomos acostumados a dar valor para ‘o que’ fazemos, no intuito de facilitar o modo de se fazer ciência da modernidade. Contudo, o ‘como’ fazemos nos traz inquietação, caos, ou até mesmo espanto, pois perceberemos que não há nada de repetitivo.

Ao 'como' fazer não há controle, ele se constrói no cotidiano de cada atividade e se manifesta diariamente de acordo com as circunstâncias, reinventando a cada momento novas circunstâncias que vão alimentando o que Certeau (2011) chamou de 'artes de fazer'.

Tendo como características fundamentais a provisoriidade, a multiplicidade, o dinamismo e a imprevisibilidade temos que o cotidiano se mostra como um terreno vivo, de aprendizado rico e múltiplo, já que nosso processo de aprendizagem se dá permanentemente e nunca de forma completa, a forma com que ensinamos e construímos se dá dessa mesma maneira, múltipla, plural, não quantificável, apresentando como característica central um estado de mutação.

Deleuze e Guattari (1995) caminham nesta perspectiva ao afirmar que a produção do conhecimento escolar se constitui como uma "construção de um mapa, sempre desmontável, conectável, reversível, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga" (p. 33).

Para Michel de Certeau (2011), a cultura ordinária é cumprida por um estilo que, ao mesmo tempo que cumpre, corrompe o sistema vigente. No ato de acreditar na não-passividade e coisificação das pessoas (massificação), na sua capacidade de exercer e burlar a ordem através de inteligências sutis e táticas silenciosas, nos oferece outra condição de compreensão para as ações dos professores substituindo a alienação por resistência, limitação por criatividade.

Assim, se faz necessário estabelecer diálogos com os praticantes dos múltiplos *espaçotempos* em suas práticas sociais nas mais variadas redes educativas cotidianas em que vivem e, nas narrativas que produzem sobre sua prática, portanto, poderemos, ao compreender tal movimento, investigar as construções de conhecimentos dos cotidianos e suas ações singulares. Diante do exposto, temos a necessidade de discutir o que denominamos como produção de conhecimentos em rede.

5 TUDO JUNTO E MISTURADO

A ideia básica da corrente do conhecimento em rede é de que os conhecimentos disciplinares, assentados na visão moderna de razão, devem ceder lugar aos conhecimentos tecidos em redes relacionados à ação cotidiana.

O conhecimento se constrói socialmente, não no sentido de assimilação da cultura anteriormente acumulada, mas no sentido de que ele emerge nas ações cotidianas, rompendo-se com a separação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Há uma vinculação do conhecimento com a prática social, que se caracteriza pela multiplicidade e complexidade de relações em meio das quais se criam e se trocam conhecimentos, tecendo redes de conhecimentos entre os sujeitos em interação (ALVES, 2001b).

Para a autora o conhecimento surge, portanto, das redes de relações em que as pessoas compartilham significados. Com isso, são eliminadas as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano. Nesta ótica a escola é um espaço/tempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras, tudo junto e misturado.

Assim, cabe questionar: como esse conhecimento é produzido? Interessa-nos neste momento, saber como o conhecimento se cria, desenvolve-se, manifesta-se e legitima-se. Para nos auxiliar nessa compreensão torna-se relevante que se discuta as noções de tessitura de conhecimentos em redes e das redes de conhecimento (OLIVEIRA, 2012).

Para a autora, o conhecimento se desenvolve a partir das experiências que vivemos em todas as formas, sem rotas previamente traçadas, sem etapas hierarquizadas de acordo com prioridades estipuladas, portanto, os conhecimentos são tecidos nas experiências vividas cotidianamente, nas dinâmicas relações que fazemos com o mundo que nos cerca.

Este modo de compreender o processo de ensino e produção de conhecimentos pretende superar o paradigma arbóreo, que concebe o conhecimento como uma aquisição cumulativa, linear, hierarquizada, que precisa de

pré-requisitos para que se estabeleçam novas aprendizagens. Neste sentido, este paradigma nos remete a noção de que o conhecimento preexiste ao sujeito que conhece.

Para o paradigma moderno, a árvore está lá fora e nossa missão é acessá-la obedecendo o estado linear de sabedoria de cada um, e buscando sempre o conhecimento dos que se encontram numa etapa mais desenvolvida na árvore.

A proposta do currículo em redes nos remete a superação do modelo cartesiano, pois saber só se torna significativo quando se cruza a outros fios, enredando-se a outros saberes já presentes nas redes singulares de cada sujeito, nos permitindo dar sentidos ao apreendido. Certeau (2011) nos remete a tal cenário ao mencionar que os sujeitos ao consumirem os produtos da indústria cultural, resignificam a seu modo, de acordo com seus anseios, na tentativa de alcançar seus objetivos e satisfazer suas necessidades.

Pensar o currículo na perspectiva de redes de conhecimento requer primeiro reconhecer a potência do cotidiano escolar, não o cotidiano concebido como a vida diária, o dia-a-dia, mas erguê-lo a condição de tempo e espaço de construção de conhecimentos (OLIVEIRA, 2012).

Para a autora, os Estudos do Cotidiano ao não serem reduzidos às condições de práticas rotineiras também não aceitam o rótulo de serem considerados como uma micro sociologia e em contraposição a macro, mas de se converter em um espaço complexo de elementos articulados e que metodologicamente não podem ser considerados de forma dissociada: teoria e prática, saberes formais e saberes cotidianos, observados e observadores, sujeitos e objetos, natureza e cultura, dentre outras dicotomias.

Neste sentido, ao nos remetermos ao cotidiano concebemos os sujeitos que conosco participam (professores e professoras, alun@s³, funcionári@s, direção de escola, equipe pedagógica, pais e responsáveis de alun@s, comunidade escolar),

³ O @ é utilizado em estudos de gênero para problematizar a predominância do uso de flexionar os artigos, substantivos e adjetivos para o masculino na língua portuguesa. O @ então seria empregado de forma a englobar numa única representação o masculino e o feminino (FORTES; ZITING, 2009).

como parceiros de pesquisa que conosco caminham traçando e delineando o caminho a ser percorrido coletivamente.

Dessa forma, é necessário compreender a epistemologia utilizada neste estudo (SANTOS; MENESES 2010) e a inseparabilidade entre o campo político, epistemológico e metodológico, entendendo que justiça social não é possível sem justiça cognitiva.

Por isso cabe ressaltar que conceber o currículo na perspectiva dos currículos *pensadospraticados* nos remete a conhecer os pressupostos estabelecidos por tal perspectiva.

Esta expressão (*pensadopracicado*) foi criada recentemente objetivando deixar clara a indissociabilidade que existe, nessa concepção, entre prática e teoria. Isso porque percebemos que existe uma criação de currículos feita cotidianamente por professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo com as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas.

Edgar Morin (2002) facilita o entendimento de como acontece essa criação nos cotidianos das salas de aula “o processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz” (p. 182).

Assim, compreendemos a autoria de um currículo, como produção original, criativa e autêntica de sujeitos que têm a necessária autoridade para fazê-lo, superando a separação entre aqueles que pensam e os que fazem o currículo, como uma obra de arte cotidianamente construída e renovada.

Pela via dos currículos *pensadopracitados* escapamos da mera cognição e passamos a considerar os sujeitos das escolas em sua totalidade, com seus modos de estar no mundo indissociavelmente das suas redes de conhecimentos e práticas sociais. Considerar os sujeitos como são: integrais, trata-se de superar as dicotomias e hierarquizações entre conhecimentos, culturas e valores.

Encarar com todos os sentidos professores e alunos como autores dos currículos, constantemente construídos como “obra de arte”, emocionada

e prazerosa, nos coloca no caminho de devolver a dignidade de criadores aos sujeitos da escola, ativos dos seus *fazer e saberes prazerosos*, únicos e singulares.

6 METODOLOGIA

6.1 Local da Pesquisa

O presente trabalho se desenvolveu em uma escola da rede privada de ensino no município de Volta Redonda. Cabe frisar que o trabalho foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (COEPS) sob o número de registro: 36522014.5.0000.5237. Os modelos de entrevista utilizados para a coleta de dados constam nos apêndices.

O referido município está situado no interior do estado do Rio de Janeiro na região do Vale do Paraíba, sendo conhecida por seu potencial industrial. A cidade é reconhecida em âmbito nacional pela denominação de “Cidade do Aço” por abrigar a Companhia Siderúrgica Nacional.

A cidade também possui uma posição estratégica entre os municípios mais importantes da região sudeste, pois se encontra a 125 quilômetros da cidade do Rio de Janeiro, 310 quilômetros da cidade de São Paulo e 180 quilômetros de Juiz de Fora.

6.2 Sujeitos da Pesquisa

A primeira etapa (coleta de dados) da pesquisa foi desenvolvida na Escola **Ada** rede privada do município de Volta Redonda que atende alunos de classe social média/alta e atua com todos os níveis de ensino da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Tal instituição aceitou participar da pesquisa tendo assinado a Carta de Anuência (Apêndice A).

É relevante salientar que participaram da pesquisa dez sujeitos conforme disposto: um docente de Educação Física (Doc), um docente da equipe pedagógica (DEP) e oito discentes do Terceiro Ano do Ensino Médio que estudam nesta escola desde o primeiro ano do Ensino Médio que aceitaram participar da pesquisa preenchendo devidamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B)

Tais discentes foram escolhidos voluntariamente pela coordenadora da escola, e a única solicitação é que o grupo formado obtivesse uma constituição heterogênea, contendo gêneros diferenciados e alunos com e sem afinidades com as aulas de Educação Física.

6.3 Seguindo Trilhas e estabelecendo Percursos

No presente trabalho optamos pelos Estudos do Cotidiano como um caminho teórico e metodológico. Para tanto se faz mister uma explanação deste campo investigativo.

Para Pais (2007) o cotidiano não pode ser concebido como uma mera repetição da rotina diária, pois dessa forma seria avesso às inovações, ficando preso a um possível determinismo. Mas, também não deve ser confinado a uma microsociologia, implicando um simples retorno ao indivíduo, retirando o contexto social em que os mesmos se movem e habitam. Portanto, devemos entender que o cotidiano se apresenta como um caminho por onde buscamos outras compreensões da realidade social, tornadas possíveis de acordo com o potencial teórico-metodológico-epistemológico utilizado pelo pesquisador.

Neste sentido, Carvalho (2009) ao partilhar do pensamento do autor supracitado, reitera que o movimento do cotidiano ao trotar pela realidade, busca fabricações mundanas, tentando 'ver' o que se passa despercebidamente ao olhar comum.

A observação nesta perspectiva ultrapassa a observação visual, proposta pela ciência moderna superando a redução do mundo real aos fenômenos observáveis pelo olhar.

Assim, a ação de investigar o cotidiano exige um movimento processual, que se constrói dinamicamente, pois consideramos inviável determinar *a priori* os procedimentos metodológicos e as teorias a serem "usadas" no estudo.

Ferraço (2007) menciona que para além da adoção das categorias previamente concebidas, os estudos do cotidiano devem pensar a partir de outras possibilidades investigativas.

Pensando a partir dos referidos pressupostos fui remetido aos quatro movimentos estabelecidos por Nilda Alves (2007b) que são: Mergulhar com todos os sentidos; Virar de ponta cabeça; Beber em todas as fontes; Narrar a vida e literaturizar a ciência.

Ao se referir em mergulhar com todos os sentidos Alves (2007b) entende que se faz necessário a valorização de todos os sentidos, e não só a visão tão exaltada na ciência moderna como exposto anteriormente. Desta forma pretende-se superar a forma tradicional de se 'ver' um fenômeno científico, captando os acontecimentos por meio de outros sentidos que a autora chamou "pedindo licença ao poeta Drummond, de *o sentimento do mundo*" (ALVES, 2007b, p. 3).

O segundo movimento (virar de ponta cabeça) refere-se ao que já foi produzido, o conjunto de teorias, conceitos e noções científicas até hoje e compreendê-los como não só apoio orientador da rota a ser trilhada, mas sim limite ao que precisa ser tecido, o caminho se faz para além desses limites.

Neste sentido, a autora nos remete a buscar incessantemente teorias que nos auxiliem a compreender os movimentos dos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2011), ao contrário da ciência moderna que ao investigar entra no campo de pesquisa com o quadro teórico acabado enquadrando ações e sujeitos aos pressupostos de tais conceituações.

O terceiro movimento (beber em todas as fontes) está na busca de todas as fontes existentes para compreender/decifrar o cotidiano, lidando de forma complexa com o heterogêneo, a diversidade e o diferente.

Por fim e mais profundo que os anteriores está o narrar a vida e literaturizar a ciência que consiste na realização de uma forma e um estilo de escrever transformador. Ao se narrar um fato estamos constantemente colocando nele toda a forma moderna de fazer ciência que nos é intrínseco e acabamos por dicotomizar e simplificar fatos transformando a visão/compreensão da realidade. Neste último movimento poderá ser observado, por exemplo, a união de palavras como pensado e praticado em *pensadopracicado* provocando um entendimento diferenciado, complexo, não dicotômico (ALVES, 2007b).

Assim, cabe frisar que o grande desafio dos trabalhos com os cotidianos está em ser uma voz contra o padrão de pesquisa moderna, dicotômica, separadora conforme o relato a seguir:

Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro (FERRAÇO, 2007, p. 77).

Pensar a pesquisa nos/dos/com os cotidianos requer cautela para não reproduzir o engessamento moderno de se fazer pesquisa, classificando, hierarquizando e dicotomizando, portanto, a intenção deste estudo é acompanhar os processos buscando perceber as relações de poder estabelecidas entre a Educação Física e as outras disciplinas.

Neste sentido, optamos por utilizar dois tipos de entrevistas com perguntas semiestruturadas: individual e em grupo (GIL, 2010).

Sabendo que um dos objetivos específicos da pesquisa busca identificar as práticas pedagógicas na área de Educação Física no Terceiro Ano do Ensino Médio, a entrevista semiestruturada se apresenta como um instrumento importante na apreensão de dados junto aos docentes e equipe pedagógica, posto que o entrevistado está vivenciando a situação pesquisada em *lócus*.

Lidar com entrevista semiestruturada nos permite mergulhar em circunstâncias reais, não premeditadas pelos órgãos públicos que, de certa forma, determinam o currículo praticado no chão da sala de aula. Efetuando este contato com professores reais que, atuam em escolas reais, lidam com alunos reais, nos levará ao contato com o que alguns autores chamam de currículo *pensado/praticado* (OLIVEIRA, 2014), ou currículos em redes (ALVES, 2001b), ou currículo vivido (FERRAÇO, 2014), ou ainda, currículo ‘real’, como é o caso de Sacristán (1995, p. 86), de certa forma uma coisa eles têm em comum: não foram pretendidos pelos elaboradores dos currículos nacionais.

Tal técnica (entrevista) consiste em um procedimento de coleta de dados onde o pesquisado é diretamente solicitado uma vez que o que se deseja saber é o que pensam, sabem, representam, argumentam e fazem (SEVERINO, 2007).

Para Michel (2009), a entrevista semiestruturada permite que o entrevistado tenha a liberdade para “desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada; permite explorar mais amplamente uma questão” (p. 68).

Partindo da perspectiva da autora supracitada, o roteiro de entrevista utilizado configurou-se a partir de duas modalidades: focalizada e não dirigida. As perguntas elaboradas a partir da primeira vertente (focalizada) foram construídas “com roteiro de tópicos, utilizada para estudos de situações de mudança de conduta” (p.69), como por exemplo: organizada em uma série de perguntas específicas para investigar sentimentos, motivos e condutas de práticas sociais, especificamente os conteúdos ensinados, os procedimentos de aula, as metodologias, as tendências pedagógicas, dentre outras. Já a segunda vertente (não dirigida), permitiu trabalhar com temáticas estimulando a liberdade do entrevistado, na intenção de apreender outras pistas relacionadas às produções desenvolvidas nas aulas de EF.

As perguntas elaboradas no roteiro de docentes e discentes emergem das seguintes temáticas: relação entre a EF e as demais disciplinas do currículo; A elaboração do currículo da escola na disciplina de EF; O papel da EF no terceiro ano do Ensino Médio; A relação entre a EF, o vestibular e o mercado de trabalho.

Com relação à entrevista individual, realizada com os docentes, optamos por utilizar a entrevista face a face, assim como são realizadas tradicionalmente em pesquisas no campo das ciências sociais (GIL, 2009). Esta técnica nos trouxe a possibilidade de obter dados em profundidade acerca do comportamento humano, além de favorecer as adaptações temáticas de acordo com os assuntos emergentes. Tais adaptações permitem uma melhor compreensão do contexto da pesquisa.

Em relação à produção de dados realizada com os discentes, optamos pela entrevista em grupo onde as técnicas mais comuns são as de grupo focal e as de *brainstorming* ou de tempestade de ideias. Minayo (2010) faz referência ao grupo focal como sendo um grupo pequeno (entre 6 e 12 participantes) e homogêneo, o que se adequou melhor neste trabalho pois, o que se pretende com essa técnica é

tanto gerar consenso como explicitar divergências na emissão dos pontos de vista de todos e de cada um.

Tal técnica consiste em um processo de pesquisa qualitativa que pode ser considerado uma espécie de entrevista de grupo, embora não no sentido de ser uma prática onde se alternam perguntas do pesquisador e resposta dos participantes. A essência do grupo focal consiste justamente em se apoiar na interação entre seus participantes para colher dados, a partir de tópicos que são fornecidos pelo moderador. Uma vez conduzido, o material obtido vai ser a transcrição de uma discussão em grupo, **focada** em tópicos específicos, por isso grupo focal (MUNARETTO; CORRÊA; DA CUNHA, 2013).

Os oito discentes que participaram da pesquisa, sendo cinco meninas e três meninos, foram selecionados pela equipe pedagógica utilizando o critério ser aluno devidamente matriculado na instituição de ensino, cursando o Terceiro Ano do Ensino Médio e que foram alunos dessa mesma instituição desde o primeiro ano do Ensino Médio.

6.4 Análise dos Dados

É relevante salientar que buscamos o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989) como escopo metodológico para estabelecermos uma aproximação entre os dados apreendidos e epistemologia enunciada por Santos (2014), Oliveira (2003; 2012; 2014) Vago (2009), Betti e Zuliane (2009).

O propósito do Paradigma Indiciário (PI) tem a ver com a intenção de explicar os fenômenos perseguindo pistas e sua pertinência se torna fundamental para análises qualitativas que tenham como objetivo explicar dados. Ao nos remetermos ao PI nos lançamos em busca de dados significativos com relação àquilo que se busca compreender. O 'olhar' para os dados requer a busca de uma realidade indiretamente revelada pelos sujeitos. Quando fazemos referência ao ato de 'olhar' não estamos nos limitando ao ato de 'ver', e sim 'observar' buscando assim, a superação dessa forma de analisar os discursos, nos aproximando da ação que os detetives realizam na medida em que buscam compreender a realidade que está por

trás de um dado singular, seguindo trilhas, pistas deixadas nos discursos captados pelas entrevistas (RODRIGUES, 2005).

Optando por essa metodologia estamos viabilizando uma maneira de trabalhar o texto discursivamente possibilitando transformar aquilo que, para alguns, pode ser visto apenas como uma simples atividade escolar em uma atividade extremamente significativa se pensarmos, por exemplo, nos aspectos socioculturais e político-ideológicos.

7 O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO/DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PRIVADA DE VOLTA REDONDA

Esta etapa da escolarização básica (o Ensino Médio) vem sendo o alvo de pesquisas por diversos profissionais, pois é a porta de entrada para “qualquer proposta mais ampla de democratização do acesso ao ensino, e que muitos problemas e questões estão encravados neste nível de ensino, que embora sejam amplamente denunciadas, estão longe de serem solucionadas” (DARIDO et al., 2009, p. 157).

Pensar a Educação Física no Ensino Médio, considerando os pressupostos dos Estudos do Cotidiano, desenvolvidos nos parágrafos anteriores e, as especificidades desses alunos, requer saber a complexidade que configura o referido espaço de atuação do profissional desta área. Para Vago (2009) o espaço da escola é um lugar que possui:

uma identidade, uma responsabilidade social, uma expectativa social. Escola não é clube. Escola não é academia de ginástica. Escola não é centro de treinamento esportivo. A escola não é a rua, ou a praça do bairro. Escola não é tempo nem ‘equipamento’ de lazer. Embora possa estabelecer relações com todos esses lugares, a escola é um tempo e um lugar singular, que não pode ser nem confundido com (nem substituído por) nenhum desses. Fundamental pensar então o que é este lugar, a escola (p. 26).

Ao considerar as questões expostas pelo autor, fico a refletir sobre a especificidade da ação pedagógica no Terceiro Ano do Ensino Médio e retomo as questões explicitadas na introdução do trabalho: qual o papel da Educação Física no Terceiro Ano do Ensino Médio? Quais as práticas educativas durante as aulas de Educação Física no terceiro ano do Ensino Médio? Quais as táticas utilizadas pelos professores na tentativa de valorizar a Educação Física no Terceiro Ano do Ensino Médio?

Assim, na intenção de revelar as narrativas dos sujeitos sobre as produções cotidianas das aulas de EF, optamos metodologicamente por apresentar os eixos temáticos investigados, conforme explicitado: relação entre a EF e as demais disciplinas do currículo; A elaboração do currículo da escola na disciplina de EF; O

papel da EF no terceiro ano do Ensino Médio; A relação entre a EF, o vestibular e o mercado de trabalho.

Um dos problemas que assolam a Educação Física no Ensino Médio, conforme ressaltam alguns autores (BETTI; ZULIANI, 2002; VAGO, 2009), é o lugar incômodo que a Educação Física se encontra no âmbito escolar, pois a mesma não se enquadra nos moldes das outras disciplinas lecionadas e consideradas científicas. Os autores se referem ao que já foi discutido nesta dissertação: a racionalidade indolente e a produção da invisibilidade a partir da validade do saber científico (SANTOS, 2010).

Partindo da referida ótica, a Educação Física, não se enquadra nas normas estabelecidas e cultuadas pela ciência moderna, pois é considerada como uma atividade complementar e além de ocupar um espaço relativamente subalternizado no currículo também tem seu volume de aulas diminuído, por exemplo: enquanto a Matemática possui aproximadamente cinco (5) aulas distribuídos em dois (2) ou três (3) dias durante a semana, a Educação Física no terceiro ano do Ensino Médio possui na maioria das escolas que atuam no cenário privado, apenas uma (1) aula por semana, isso sem falar nas escolas que colocam a Educação Física como um projeto onde os encontros acontecem mensalmente ou até mesmo bimestralmente. Os depoimentos a seguir revelam indícios de tais práticas de currículo:

DEP - A primeira coisa que eu queria salientar (...), aqui na nossa escola nós ficamos com **uma aula e eu sinto a falta de mais uma**.

Aluno(a) 4 - Aqui nós fazemos **um tempo de aula na sexta feira no último horário** (...) acho que **duas vezes seria o ideal, por semana**.

Aluno(a) 3 - Eu acho ruim, porque deveria ser tratada como todas as outras matérias, **deveria aumentar pelo menos uma ou duas aulas** (Grifos do autor).

Os depoimentos apresentados revelam indícios (GINZBURG, 1989) de que a escola atua sob o registro da racionalidade indolente. Tal percepção emerge dos indícios que revelam o processo hierarquizador da referida unidade educacional. Se considerarmos que a EF já possui um número menor de aulas que as outras disciplinas em toda a Educação Básica (2 aulas), no terceiro ano do Ensino Médio, especificamente na escola investigada, a hierarquização aumenta ainda mais, pois o

número de aulas da referida disciplina se resume a uma aula semanal. O processo de subalternização se potencializa ainda mais se considerarmos que a referida aula ocorre no último tempo do último dia da semana, explicitando assim o lugar da disciplina no cotidiano da escola: o espaço resguardado ao lazer, a recreação, dentre outros.

Fico a refletir nas razões que levam a direção da escola a impor a redução do número de aulas da EF limitando a ação dos docentes no processo de formação destes alunos.

Neste momento Bracht (1999), nos remete a perceber a relação da EF ressaltada pelo DEP e os alunos 3 e 4, com a abordagem funcionalista. Para o autor a referida abordagem concebe a Educação e a Educação Física como elementos funcionais ao sistema auxiliando a prevenir conflitos e tensões. Daí a relação que a escola de maneira geral estabelece com a concepção denominada de biologicista.

Tal perspectiva se aproxima de uma concepção positivista de ciência, fragmentando a ação pedagógica em teoria e prática. Como ressalta Santos (2011), tal paradigma (ciência moderna) trabalha sob o registro das ciências exatas e, portanto, com os critérios de “comprobalidade intersubjetiva e da consistência lógica” (BRACHT, 1997, p. 45).

Considerando tal lógica, nos parece que a Educação Física Escolar é percebida como a-científica, pois não está sob os parâmetros das pesquisas laboratoriais. Ao pensar a partir desta ótica nos remetemos ao Racismo Epistêmico (GROSFOGUEL, 2007), uma consequência da Racionalidade Indolente e do Pensamento Abissal (SANTOS; 2007; 2010; 2011; 2013), conforme mencionado no capítulo 4 deste estudo.

O autor considera que este tipo de exclusão é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2007, p. 32). Tal prática opera privilegiando diversas políticas identitárias: raça, gênero, religião, dentre outras. Para o autor racismo epistêmico considera que:

Os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das

disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos (GROSGOUEL, 2007, p. 32).

Afinal de contas qual o papel da Educação Física no Ensino Médio? Os depoimentos a seguir revelam indícios do papel resguardado a EF:

DEP - Educação Física tem um papel muito importante, por que? **Porque é a válvula de escape deles**, é o momento que eles têm, que **a gente propicia pra eles aquela relaxada, deles estarem relaxando, deles estarem sorrindo (...)**.

Aluno(a) 1 - Pra mim é **diversão**.

Aluno(a) 4 - é a coordenação motora, várias coisas. E o **esporte é um lazer também**, então a gente está **relaxando** de uma semana toda **estudando**.

Aluno(a) 2 - Eu acho que é pra dar uma **relaxada**.

Considerando as questões expostas nas narrativas do DEP, e dos alunos 1, 4 e 2 respectivamente, percebemos a relação com as abordagens funcionalistas: Compensatória, Utilitarista e Moralista (BRACHT, 1997).

Para o autor a Abordagem Compensatória estaria preocupada com a compensação do trabalho intelectual desenvolvidos pelos alunos ao longo de sua jornada de ensino: “uma atividade que compensa o desgaste na atividade séria e a implacável materialização do mundo contemporâneo” (BRACHT, 1997, p. 45).

Outro depoimento que emerge como um indício de como os alunos concebem a Educação Física, é revelado por meio da aproximação ao caráter anátomo-fisiológico, reforçando o caráter funcionalista:

Aluno(a) 3: Eu acho que ela pode ser um diferencial até na hora de fazer a prova sabe. Tipo no ENEM, o cansaço, **o que te pega no ENEM é o físico, o desgaste**. Eu lembro uma prova que eu fiz de REC (recuperação) que a estagiária fez um alongamento, colocou o som e todo mundo relaxou.

Nessa linha, Lorenz e Tibeau (2003) nos mostra que alunos do Ensino Médio de escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo, consideram que as aulas de Educação Física se constituem apenas de atividades e não como uma área de conhecimento.

Desta forma, estes estudos confirmam as citações que Darido (2004) faz com relação à perda de significado das aulas de EF no Ensino Médio, pois quando não são percebidas como atividades recreativas e de lazer, os alunos concebem o referido campo do saber apenas como uma prática de relaxamento, contemplando apenas o viés que trabalha na ótica do movimento pelo movimento de forma compensatória ao trabalho intelectual.

Compreender o viés biológico é imprescindível, seus índices de massa, seus percentuais de gordura e substratos metabólicos de acordo com o volume e intensidade de suas práticas corporais. Porém, considerar o corpo apenas em sua dimensão biológica empobrece sobremaneira o olhar que lançamos às crianças, aos adolescentes, aos jovens que participam das aulas de Educação Física.

Nesta linha, Beltrão (2014) nos aponta um caminho perigoso, e que vem acontecendo principalmente nas escolas particulares, trata-se de privilegiar cada vez mais os interesses do mercado (vestibular). Nesse sentido, atualmente no Brasil o Ministério da Educação utiliza provas de larga escala como um método de avaliação: Provinha Brasil, Prova Brasil e uma avaliação que estabelece um diálogo específico com este trabalho: o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Esta avaliação tem tomado proporções ainda não vistas por um exame deste tipo, seu estilo vem se destacando como inovador e foca na resolução de problemas, contudo, paulatinamente os resultados das escolas neste exame servem de propaganda e o mercado se coloca de maneira predadora influenciando no currículo da escola.

Vivemos um período em que o “velho vestibular” está sendo substituído pelo “novo ENEM” (nome dado pelo próprio Ministério da Educação – MEC - após a reformulação de 2009), como instrumento de seleção dos candidatos às universidades. A intenção é que o ENEM se torne o “vestibularzão” do Brasil, uma forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades brasileiras.

Segundo o MEC (BRASIL, 2011), cerca de 500 universidades já fazem uso do resultado do exame como critério para o ingresso no ensino superior. Além disso, o valor alcançado por tal exame também é critério na obtenção de bolsas no Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Observamos que cada vez mais a pressão do mercado tem feito com que o processo de aprendizado construído entre os sujeitos escolares seja única e exclusivamente para ser entregue a um avaliador e não para ser apropriado por quem os realiza (AFONSO, 2005 apud BELTRÃO, 2014).

Atendendo a essa demanda de mercado (o vestibular) reduziu-se a função da escola ao aprendizado das competências e habilidades exigidas nos processos seletivos (excludentes) dos vestibulares. O que se observa no cotidiano é que está acontecendo progressivamente o que Beltrão (2014) chamou de 'vestibularização da escola'.

Em se tratando da Educação Física o que percebemos é a crescente desvalorização da produção deste componente curricular em detrimento do caráter imediatista do mercado. O depoimento do Docente (Doc) revela pistas da maneira como ele busca legitimar os saberes produzidos pela disciplina na tentativa de despertar o interesse do aluno:

Doc:Uma coisa que ele tem que botar em mente é que atividade física é importante pra vida inteira, ele tem que perceber que isso não é uma obrigatoriedade não, é uma necessidade. Mostrar ao aluno que a prática de uma atividade física é importante pra vida dele.

No entanto, nos parece que há, em relação ao papel da Educação Física, mais uma vez detectada uma redução do caráter funcionalista da disciplina, neste caso à perspectiva utilitarista, pois o docente ao mencionar que, o aluno deve entender que a prática da atividade física é importante para a vida dele, parece se aproximar da concepção de Educação Física que tem a promoção da saúde como centralidade.

Tal abordagem pedagógica possui a saúde como eixo norteador. Busca-se, pelo menos em teoria, atender a todos os alunos, até mesmo os que mais necessitam como os sedentários, os que possuem baixa aptidão física, os obesos e as pessoas deficientes, conferindo assim a sua legitimidade nas aulas e na escola (ZANCHA, 2013).

Segundo o autor supracitado, os docentes que defendem esta proposta lembram a importância das informações e conceitos pautados na aptidão física e saúde (dimensão conceitual), bem como a adoção de estratégias de ensino que

abordem os princípios e conceitos teóricos (dimensão procedimental), na intenção de fazer com que os educandos tomem decisões relacionadas à adoção de hábitos saudáveis de atividade física ao longo de toda vida (dimensão atitudinal).

Esta abordagem incorporou certos princípios da orientação oferecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fazendo com que se constituísse em um diferencial em suas propostas em relação ao modelo biologicista e higienista vigentes na década de 60 (VASCONCELOS e CAMPOS, 2014).

A Educação Física “precisa buscar o sentido de sua transformação na necessidade da transformação da própria sociedade brasileira” (BRACHT, 1997, p. 52).

Assim, a referida disciplina educaria no sentido de instrumentalizar os sujeitos em ocupar seu tempo livre de forma autônoma compreendendo os benefícios orgânicos, motores, psíquicos e de qualidade de vida, se posicionando criticamente frente a nossa cultura corporal de movimento, caminhando no sentido de compor uma sociedade mais justa, com valores que permitam um enfrentamento crítico com os valores dominantes.

Ora, já que o que justifica a existência da escola é sua responsabilidade em perpetuar a experiência considerada cultura, logo, cabe a Educação Física fazer circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir e praticar a cultura corporal de movimento (VAGO, 2009).

Cabe ressaltar que não queremos, neste estudo, dizer que tal abordagem (promoção da saúde) não seja importante, mas evidenciar que este não é o único papel da educação Física, principalmente se considerarmos a escola como um local de cultura (VAGO, 2009).

Já há décadas, diversos autores discutem na Educação Física Escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992; VAGO, 1996; DARIDO, 1999; 2004; 2009; 2012; DAOLIO, 2004; KUNZ, 2006; BETTI, 2009) uma forma de desenvolver aulas para além das tendências que privilegiam o viés anátomo-biológico. No entanto, o que percebemos é a ênfase nos esportes tradicionais (vôlei, basquete, handebol e futsal), desenvolvido nas escolas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e

reproduzido no Ensino Médio. O relato de um dos alunos nos remete a tal percepção:

Aluno(a) 5 - O nosso professor atual **está dando uma diversificada** e coloca até umas coisas legais, mas no ano passado e o retrasado era **sempre handebol e queimada** (...)seria bom ensinarem dança.

Aluno(a) 3 - porque aqui na escola eles **só focam em handebol, futsal**.

Os excertos da pesquisa revelam indícios de como a Educação Física é concebida, pois o aluno menciona que ocorre a repetição do ensino de handebol e queimada e, posteriormente explicita um desejo: a prática de uma cultura corporal diferenciada, a dança.

Até que ponto a Educação Física na referida escola se aproxima da Educação Física **na** ou **da** escola?

Considerando a escola como um lugar de circulação de culturas, ela assume a missão de garantir ao aluno o direito de acessar a diversas culturas corporais possíveis: conhecer, fruir e usufruir as culturas diversas produzidas pela sociedade (VAGO, 2009).

Para Forquin (1993) é de responsabilidade da escola transmitir e fazer perpetuar a cultura, considerando-a um conteúdo substancial da educação.

Cabe então aos professores **reinventarem**(CERTEAU, 2011) suas práticas na medida em que se busca trabalhar com as diferentes culturas encontradas nas ações cotidianas.

Arroyo (2011) entende o currículo como um local de disputa, cabe a ele (ao currículo e aos que o executam) a responsabilidade de acolher e tratar cuidadosamente das diversas culturas que são tecidas nas redes de conhecimento.

Assim, a noção de 'Educação Física **da** Escola', aquela produzida pelos sujeitos que compõe o cenário escolar, com seu problemas, conflitos, tensões, anseios e desejos, nos traz uma possibilidade de superação da prática pedagógica evidenciada pelo depoimento do aluno(a) nos parágrafos anteriores: "**aqui na escola eles só focam em handebol, futsal**".

Ao reduzir a responsabilidade da Educação Física praticada na escola ao aprendizado das habilidades do esporte de quadra - Futsal, Handebol, Voleibol e Basquetebol - ocorre uma redução de seu papel, pois há um atrelamento à perspectiva que trabalha na ótica da Educação Física **na** Escola, responsável por reproduzir os conteúdos técnicos e fisiológicos sem o tratamento pedagógico advindo da contextualização do conteúdo, capaz de promover um aprendizado significativo.

Doc: Eu acho que a Educação Física no Ensino Médio **ainda está no mesmo modelo do Ensino Fundamental**, o professor dirigindo e impondo aquilo que está dentro do currículo.

Tais indícios ainda nos apontam para um grande problema da referida disciplina: a ineficiência em manter a motivação dos alunos. Darido (1999; 2004) menciona que, quando a forma de se trabalhar se caracteriza em mera repetição dos conteúdos ensinados em anos anteriores - Ensino Fundamental – a desmotivação dos alunos se faz presente nas aulas de Educação Física.

A autora ainda ressalta que a facilidade para o pedido de dispensa, a crescente demanda para o vestibular, já mencionada anteriormente, a colocação da referida disciplina à margem do currículo (no contra turno das outras disciplinas ou na última aula da sexta-feira como é o caso da escola em questão), a falta de variação em sua prática com o uso da música, dança e outras manifestações culturais e esportivas, enfim, tudo isso favorece a crescente desvalorização que a Educação Física sofre nos últimos anos (DARIDO, 1999).

Além do que foi exposto existe também a problemática do contexto em que a escola está inserida, estamos nos referindo ao sistema em que ela está entranhada. A escola que conhecemos atua com os conhecimentos sistematizados na forma de disciplinas e assim, acaba por escolarizar os corpos, habilitando-os ao exercício social e profissional (NETO, 2010).

Outro aspecto a ser considerado neste trabalho, é a questão de como os docentes lidam com a escolha dos conteúdos desenvolvidos em suas aulas. Percebemos em alguns trechos dos relatos algumas pistas que nos permitem perceber indícios da fabricação singular dos docentes:

DEP:elas (as aulas são separadas por gênero) escolhem um desporto ou um esporte que a escola não tem. E aí, eu procuro através das academias ou de Instituições, pessoas que tenham habilidade e são profissionais dessa área pra poder vir transmitir pra elas essa atividade (...) Porque na verdade surgem muitas atividades novas e elas querem conhecer e a gente acha importante também que elas conheçam(...) porque você monta no início do ano um planejamento, mas você às vezes vê que no primeiro trimestre nas primeiras aulas você **observa que você tem que buscar uma outra linha de trabalho e de ação.** Quando a gente vai montar o planejamento para o Terceiro ano, antes de você montar, a primeira coisa que você faz é **fazer uma avaliação do que foi o segundo ano. O que deu certo, o que não deu. O que eles gostavam.** Então senta os professores do segundo ano e no caso eu já sou, e o **Doc*** que é professor do segundo ano e a gente faz uma avaliação do que deu certo, o que foi legal e o que não foi.

As narrativas revelam como os professores fabricam os currículos em seus cotidianos, permitindo a imersão das redes de conhecimento que são tecidas entre os alunos e a referida disciplina, forjando um currículo singular: praticado, específico **da** escola.

Um exemplo que evidencia o exposto nos parágrafos anteriores é o uso *certauniano*(táticas) que o Docente da Equipe Pedagógica faz ao buscar outras referências de práticas corporais para suas aulas. Conforme evidenciado no relato a seguir:

DEP:elas escolhem um desporto ou um esporte que a escola **não tem. E aí eu procuro através das academias ou de Instituições, pessoas que tenham habilidade** e são profissionais dessa área pra poder vir transmitir pra elas essa atividade.

Percebemos que ao trabalhar nesta perspectiva, DEP utiliza de ações para atender as demandas das alunas, diversificando as atividades desenvolvidas em suas aulas. No entanto, o que nos chama a atenção é a tática utilizada para burlar o sistema, que determina um modelo curricular a ser desenvolvido. No caso específico do docente, as atividades emergem de um debate coletivo para decidir o caminho a ser percorrido pelo grupo.

Em determinado momento o professor em questão dá a entender que existe um planejamento inicial, feito em parceria com os professores que atuaram com a turma em anos anteriores, porém este planejamento tem como característica a clandestinidade, a mutabilidade, quando existe uma proposta que contemple o coletivo dos alunos: indícios de um currículo *pensado praticado*?

DEP: depende muito da **especificidade da turma**, por exemplo: em outras turmas eu já trabalhei **yoga, já trabalhei relaxamento**. Eram turmas que havia a necessidade desse trabalho. Nós tínhamos meninos e meninas que eram muito estudiosos e ficavam muito estressados, então eu tinha que buscar uma **alternativa** até porque, as vezes eles **vinham de uma prova e chegavam na nossa aula exaustos, chorando, arrasados achando que foram mal**.

No depoimento podemos perceber como o currículo mencionado acima é flexível, pois ao longo das aulas respeitando a especificidade da turma e contemplando os anseios dos alunos, o professor revela indícios de um currículo *pensado praticado*. Percebemos também uma tentativa de superação da monocultura do esporte por meio de atividades alternativas como Yoga e Relaxamento.

No entanto, tais saberes não foram desenvolvidos com o intuito de superar a monocultura esportivista, mas como estratégia compensatória, já discutida anteriormente, pois como menciona: **“vinham de uma prova e chegavam na nossa aula exaustos, chorando, arrasados achando que foram mal”**. Portanto, o que percebemos foi a tentativa do professor compensar as horas de trabalho em sala de aula, com atividades relaxantes.

Na narrativa seguinte encontramos pistas de uma contradição com relação à superação do modelo esportivista de se fazer Educação Física na escola.

DEP: no dia que eu estou **dentro a quadra** é melhor pra eu dar o handebol, pra eu dar o futsal, então ali, eu aproveito aquele dia pra dar essa atividade. Se eu estou **sem quadra**, aí a gente pode fazer basebol com os pés, a gente pode fazer basebol mesmo, a gente pode jogar e fazer tênis de mesa, entendeu. Tem uma galera aqui que gosta de tênis de mesa sabe.

Gostaríamos de ressaltar tal contradição revelada nas narrativas do DEP, pois considerando a discussão realizada em parágrafos anteriores, onde ele(a) menciona o privilegio de ações alternativas (Yoga e relaxamento), neste momento revela a sua preferência por dois dos quatro esportes que compõem o chamado ‘quarteto fantástico’ (futsal e handebol). Assim, o(a) DEP revela que o local é um fator definidor para as atividades desenvolvidas.

Apesar de, em seu depoimento, o profissional em questão não revelar a intenção direta de superar a monocultura esportivista, não deixa de ser uma tática

para incluir saberes diferenciados dos tradicionais e, mesmo que de forma sorrateira e esporádica, fazê-los (os alunos) vivenciarem atividades alternativas.

Outro aspecto que nos chamou a atenção durante a pesquisa no cotidiano da escola investigada foi um fenômeno mencionado por Da Silva Machado e colaboradores (2010, p. 130). Para os autores uma prática que tem se tornado comum nas escolas brasileiras é o ato dos professores de Educação Física apenas observarem os seus alunos enquanto eles realizam atividades que “eles mesmos escolheram ou, então, aquelas que são possíveis em função do tipo de equipamento e material existente (quase sempre futebol ou futsal, queimada ou mesmo voleibol)”.

O depoimento do docente emerge explicitando as aproximações a tal procedimento:

Doc: Quem quisesse jogos seria jogos, quem não quisesse teria uma outra opção que ele escolheria. Teria que ser alguma coisa que desse satisfação a ele dentro daquilo que nós tínhamos na escola. Vamos dizer se ele quisesse jogar um xadrez ele poderia jogar um xadrez, se ele quisesse jogar ping pong ele teria direito ao tênis de mesa, não necessariamente o chamado desporto.

Para Da Silva Machado e colaboradores (2010) este fenômeno pode ser denominado de fase de desinvestimento, e está presente nos períodos que antecede ao final da carreira docente. Para os autores, nesta fase, o trabalho perde a centralidade da vida para o professor. Os autores ainda ressaltam que o desinvestimento não é compreendido como uma fase, mas como uma atitude, se distanciando da percepção deste fenômeno como algo que poderia ser datado cronologicamente de maneira linear. Seguindo essa linha de pensamento, esses casos corresponderiam aos docentes permanecem em suas funções de trabalho, no entanto abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho educativo.

No caso desta pesquisa, não nos parece ser esta a centralidade da ação do Docente (descompromisso com o trabalho docente), mas a tentativa de motivar os alunos para a prática das aulas de Educação Física, conforme podemos perceber no relato do docente:

Doc: O aluno **optando por uma atividade ele cumpre e não há problema nenhum, não é preciso** você ficar **fiscalizando ele**, foi opção dele. **A frequência da aula aumentou** muito, principalmente o feminino, e

aconteceu de uma prova ser marcada no horário da aula de EF e os alunos **pediram para que não fosse marcada a prova no horário da aula**, que fosse mais cedo pra que eles pudessem fazer a aula. **A avaliação é a participação** dele em aula.

DEP: a nossa realidade, que têm muitas meninas que são habilidosas, então eles colocam as melhores lá da forma que eles querem, então **eu sou mesmo só uma orientadora**, é, o meu papel aqui é de estar orientando... É. Eu fico só circulando nas atividades.

Conforme podemos perceber no relato, a preocupação do docente emerge da participação do aluno, na tentativa de combater a evasão das aulas de Educação Física, muito comum principalmente no Terceiro Ano do Ensino Médio.

Sua metodologia (a de ouvir o alunado quanto à escolha das práticas nas aulas de Educação Física) tem-se revelado eficiente, pois como podemos observar no relato do docente, a participação nas aulas melhorou, principalmente com relação ao gênero feminino e mais, os alunos gostam tanto das aulas que exigiram que o horário de uma determinada avaliação fosse alterado para que não ficassem sem a aula daquela semana.

Porém, não podemos fechar os olhos e deixar de compreender que há uma ausência do trabalho pedagógico nesta postura tanto do Docente quanto do DEP. Para Da Silva Machado e colaboradores (2010, p. 133) essa postura se caracteriza por um movimento de **não aula**, pois no espaço destinado para o ensino: “este não intervém de forma objetiva-intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem de um conteúdo específico”.

Para os autores este espaço pode também ainda se confundir com outros momentos de recreação ou aulas vagas, em que os discentes simplesmente se divertem, não havendo direcionamento, por parte do docente, em relação às intervenções pedagógicas para uma possível aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, Gonzáles (2013, p. 4) menciona a existência de algumas dimensões que podem “originar/impedir, favorecer/inibir, atuações docentes caracterizadas pelo abandono do trabalho docente de professores de Educação Física em escolas”: (a) as implicações do processo de transformação da área, (b) as condições objetivas de trabalho, (c) a cultura escolar e sua relação com a disciplina;

e (d) as disposições que operam na atuação docente dos professores de Educação Física e a atualização das mesmas nos contextos escolares.

Diante do exposto, nos parece que o item (C) - a cultura escolar e sua relação com a disciplina – é o aspecto que influencia a prática do referido docente, pois se considerarmos que a sua ação se desenvolve no Terceiro Ano do Ensino Médio, temos que considerar, conforme explicitado ao longo do trabalho, a complexidade que envolve a ação em tal nível de escolaridade: desmotivação, o vestibular/ENEM, a pressão para inserção no mercado de trabalho, as expectativas e anseios dos alunos e seus familiares, dentre outros.

Outro aspecto que nos chama atenção na escola investigada, especificamente nas práticas pedagógicas de Educação Física no Terceiro Ano do Ensino Médio, emerge no depoimento do docente de Educação Física: a abordagem diferenciada para alunos e alunas.

Doc: Tudo aquilo que **os meninos pedem pra fazer eles fazem**, tudo aquilo que **as meninas nunca fizeram na vida eu procuro fazer com elas**.

O depoimento do docente revela indícios (GINZBURG, 1989) de uma diferença na forma como o tratamento pedagógico é desenvolvido nos permitindo perceber que existe uma questão de gênero na base dos procedimentos utilizados. Dias e Cruz (2015, p.15) menciona que:

Temos consciência de que a sociedade possui uma visão de homem padronizada que classifica as pessoas de acordo com essa visão. Elegemos um padrão de **normalidade** e nos esquecemos de que a sociedade se compõe de homens diversos, que ela se constitui na diversidade, assumindo, de outro modo, as diferenças. Historicamente falando, a escola tem dificuldade de lidar com a diversidade.

Ao considerarmos que o docente ao conceber que as meninas possuem ‘menos conhecimentos’ que os meninos e que diante desta problemática – histórica – os meninos podem fazer ‘tudo aquilo que eles pedem’ e as meninas fazem ‘tudo aquilo que elas nunca fizeram na vida’, ocorre que a relação de poder permanece: 1) os meninos já sabem tudo e não precisam receber nenhum tipo de orientação para praticarem as atividades escolhidas, fazendo com que eles não entrem em contato com nada novo e nem problematizem os saberes que já possuem; 2) a noção de que é preciso fazer junto com as meninas tudo o que elas nunca fizeram na vida nos faz

perceber que o estereótipo de subalternização feminina seja mantido, o que torna tal prática prejudicial em se tratando de um ensino crítico e reflexivo (CRUZ e PALEMRIA, 2009); 3) tal prática, separação dos meninos e meninas, deixade criar a oportunidades para se trabalhar as diversidades nas relações entre os diferentes (meninos e meninas), pois as turmas mistas possibilitam o surgimento de conflitos e tensões, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.

8 PRODUTO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

8.1 A Educação Física e os Estudos Culturais

Neste momento do trabalho nos aproximaremos dos Estudos Culturais (EC) tal qual o fazem Costa, Silveira e Sommer (2003), Neira e Nunes (2011), no sentido de superar o elitismo, a hierarquização e a distinção entre o que é ou não considerado digno em cultura. Busca-se com isso ampliar a diversidade de possibilidades de leituras de mundo, se aproximando da ecologia de saberes (SANTOS, 2010).

Os autores (COSTA, SILVEIRA; SOMMER, 2003) afirmam que os Estudos Culturais surgem de vários grupos sociais que, buscando uma apropriação de instrumentos, ferramentas conceituais e saberes emergentes das leituras do mundo, repudiam os que se colocam contra os anseios de uma percepção de mundo plural e de uma racionalidade que busca as múltiplas e ricas experiências do mundo.

Neste sentido, os EC se colocam em meio ao mundo contemporâneo para fazer frente às tradições elitistas, colonialistas que insistem em hierarquizar a cultura subdividindo-a em cultura de massa e a alta cultura, cultura burguesa e operária, cultura erudita e popular: Pensamento Abissal (SANTOS, 2010).

O caminho da superação dessa dicotomização está em conceber a cultura como elemento máximo da expressão do espírito humano.

Para Costa, Silveira e Summer (2003) esse movimento intelectual tem sua origem “no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX, provocando uma grande reviravolta na teoria cultural” (p. 36).

Portanto, romper com a racionalidade indolente que atua na perspectiva de hierarquização cultural é a intenção dos Estudos Culturais. A opção em se trabalhar com esta temática se deu na medida em que ao mergulharmos nesta trama (produção de conhecimentos em rede), percebemos um enorme desejo de superar o *statusquo* trazendo para a esfera cultural a luta pela ressignificação de conceitos definidos pela razão moderna (NEIRA; NUNES, 2011).

Para Hall (2003) os Estudos Culturais são mais que um conjunto articulado de ideias e pensamentos, a compreensão passa pela concepção de tumulto teórico, um conjunto de formações instáveis e descentradas, com múltiplos atravessamentos e itinerários que emergem de diferentes metodologias, teorias e epistemologias, tornando-se assim uma denominação adequada.

O referido campo, assim como os estudos sobre as consequências das promessas não cumpridas do projeto de modernidade (Santos, 2010), negam as verdades absolutas e fechadas. Em consonância com Alves (2007b) quando menciona a necessidade de se mergulhar com todos os sentidos, os EC exigem que a explicação sobre os fenômenos não aconteça a partir de uma única visão, e que não seja este o único sentido para captar e compreender, como podemos perceber em (COSTA, SILVEIRA; SOMMER, 2003):

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (p. 36).

Considerando a noção de cultura supracitada e a ótica de Santos (2010) - ecologia dos saberes – torna-se fundamental que esta dimensão seja in-**corpo**-rada na luta de poder que engendra os discursos que operam no circuito cultural curricular e que informam e transformam nossa compreensão de mundo.

Os referidos estudos representam uma reação à tendência elitista da concepção de cultura investindo contra qualquer tipo de imposição hierárquica, no nosso caso, principalmente em se tratando do currículo que se encontra em vigor nas escolas, quando dá tratamento privilegiado à alguns campos do saber em detrimento de outros considerados subalternos ou subordinados. Os EC's nos possibilitam estabelecer um diálogo com a realidade local, levando consideração suas demandas, anseios e necessidades fazendo um movimento contra hegemônico na intenção de inserir e problematizar saberes que não são abordados na cultura dominante (HALL, 2003).

Realizar tal movimento exige que voltemos a nos debruçar sobre o que está diretamente ligado às redes de subjetividades composta pela complexa rede configurada pelos espaços estruturais em que estamos imersos e fomos forjados (SANTOS, 2002).

O autor considera que tais redes emergem dos seis espaços políticos estruturais em que somos forjados: doméstico, produção, mercado, comunidade, cidadania, espaço mundial (SANTOS, 2004).

Tais espaços também são chamados de conjunto de relações sociais e são considerados também como círculos argumentativos e apresentam como característica o fato de serem não hierarquizáveis, mas contendo inter-relação com outros espaços, sendo assim, o espaço Mundial é relativizado na sua condição de determinante de todos os outros espaços.

O que se pretende com essa noção é compreender a trama complexa em que estamos imersos, para daí percebermos a diversidade de experiências do mundo. Tal movimento nos permite estar no mundo entendendo que a ignorância, a ocultação e ou supressão de culturas, é uma das características da sociedade capitalista, isto nos remete a compreender o reducionismo que tal imaginário nos impõe ao conceber o direito ao direito estatal e a redução do conhecimento ao conhecimento científico.

Portanto, a privilegiada teia em que estamos imersos e a multiplicidade de experiências e saberes que emergem das referidas ações destas subjetividades no mundo, a escola e o currículo deveriam contemplar tal complexidade, ao contrário do que temos visto na Educação Física **na** escola.

Assim, considerar a construção de currículos que possam ser *pensados/praticados* como criação cotidiana requer reconhecê-lo como um campo de luta, onde as estratégias de poder (FOUCAULT, 1979) que buscam regular as ações, se confrontam com as táticas (CERTEAU, 2011) dos sujeitos que procuram reinventar os produtos que lhes chegam ao seu 'modo', na intenção de satisfazer desejos, anseios e necessidades.

Considerando esta característica política do currículo é lícito afirmar que, promovendo o contato com determinados textos culturais, o currículo influencia sobremaneira nas formas de interpretar o mundo, interagindo e comunicando ideias, sentimentos e percepções de mundo.

Dessa forma, os EC's fornecem bases teóricas para afirmar o caráter político do currículo da Educação Física, revelando os mecanismos pelos quais se constroem certas representações se configurando como uma reinvenção dos processos educativos (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995).

Nessa linha de pensamento, Corazza (2006) considera que, compreender os fundamentos desta perspectiva é o primeiro passo para literaturizar práticas e “artistar” currículos na área da Educação Física, na tentativa de ampliar o comprometimento com uma construção identitária e democrática.

Tanto as notícias divulgadas nas mídias, quanto os conceitos apresentados nos livros didáticos, as músicas de um grupo de pagode, a coreografia de uma dança, o cozinhar, o design de um automóvel enfim, até mesmo as aulas de Educação Física não são apenas artefatos culturais, mas fabricações coletivas que inventam sentidos, produzindo subjetividades e representações que circulam.

Tais invenções se retroalimentam e operam nos auditórios de disputas de poder, transformando a prática pedagógica numa arena política, um ambiente onde se luta pela valorização de significados, visando superar a determinação de novas hierarquias.

Com isso, esperamos que este trabalho não se torne um padrão ou modelo, pois desta forma comprometeria as diversas possibilidades que emergem dos múltiplos espaços-tempos em que estamos imersos.

Assim, a intenção desta proposta é oferecer subsídios para construir reflexões que se transformem em ações concretas e singulares no cotidiano escolar, colaborando para a feitura de currículos multifacetados que emergem da construção de conhecimentos em redes em meio às redes de subjetividades que compõem tal cenário social.

A educação ocorre na concretude da relação, que é constitutiva da vida. Não há vida (e nem educação) sem relação, sem alteridade. Mas, o outro da relação não é um outro generalizado e nem abstrato: tanto porque não é tomando indiferentemente de sua concretude no contexto da relação e também porque não é determinando unilateralmente como projeção do eu desde e para o outro. O outro da relação é diverso e diferente. Sua diversidade é específica e sua diferença concreta, ao mesmo tempo em que, tanto a diversidade quanto a diferença, escapam à imediata determinação do eu da relação.

Este trabalho está inscrito no que Edgar Morin chamou de “Aventuras do conhecimento” por dialogar com o mistério do mundo e, como diz Oliveira (2014) não busca encontrar a “chave-mestra” para abrir todas as portas dos misteriosos caminhos da Educação e da superação dessa crise de paradigmas que estamos inseridos.

O que se pretende é superar a noção que se tem de currículo como algo que prescreve, orienta, controla e projeta. Assim, a busca contínua num fazer com é o que se almeja quando se pretende pesquisar nos/dos/com os cotidianos

A produção de conhecimento aqui se apresenta como forma de tessitura de saberes horizontalizados, um esforço é despendido para que eles não sejam encaixotados e muito menos hierarquizados. Muito pelo contrário, como ele é tecido como uma rede, seus saberes dialogam uns com os outros evitando a hierarquização de uns sobre os outros.

Da ruptura com a ótica hierarquizante, o que se percebe é a construção de uma rede de saberes e significados que quando confrontados com a realidade de cada local, se singulariza devido a grande riqueza das experiências vividas e se transforma, revelando assim um movimento, que segundo Oliveira e Garcia (2014) permite *produziraprenderensinar*.

Com certa frequência ouvimos nos corredores das escolas clichês do tipo: “hoje em dia os alunos não têm educação” ou então “a família não tem mais controle das crianças” até mesmo “falta mesmo é alunos que tragam a educação do berço”. De nada ou quase nada adianta encararmos esses clichês com a intenção de superá-los criando novos clichês. (OLIVEIRA; GARCIA, 2014)

A intenção quando se trata de pesquisar nos/dos/com os cotidianos versa no sentido de valorizar as experiências vividas com todas as singularidades dos sujeitos e suas experiências.

A intenção é superar as pesquisas tradicionais que acabam por valorizar os referidos clichês, pois emergem de experiências que se aproximam do paradigma ‘positivista’ e, seus tubos de ensaio em laboratórios. Tais experiências respeitam os cânones científicos e as inúmeras doutrinas e jargões consagrados por categorias, conceitos e metodologias, que por mais moderna e inovadora também “clicherizam” a educação, negando as produções que emergem das experiências vividas no cotidiano.

O que está em jogo aqui não é a criação de um conjunto de ações politicamente corretas e muito menos a criação de uma lista de atitudes para um comportamento padrão, o que está em jogo é a criação de possíveis maneiras de ampliação da potência de vida nos cotidianos das escolas partindo da desconstrução dos clichês(OLIVEIRA; GARCIA, 2014).

Ao invés de fazer como os mergulhadores tradicionais que se equipam com cilindros de oxigênio, máscaras e snorkel, quem mergulha no/do/com o cotidiano dos fazeres educacionais mergulha sem equipamento, ou melhor, necessário é se desfazer dos equipamentos que o modo de fazer ciência moderno nos imputou. É preciso deixar para traz os métodos tradicionais e pensar para além da norma, do padrão, mantendo aberto o diálogo entre a teoria e a prática, a prática e a teoria ou como diria Alves (2007a) *práctateoriaprática*.

Neste mergulhar consiste a valorização cada vez maior do presente, nadando de encontro às correntezas da ciência moderna que teimam em contrair o presente invisibilizando a pluralidade de experiências e da riqueza do mundo. Em contrapartida, o que buscamos é a possibilidade de ampliação do presente e a contração do futuro (SANTOS, 2010).

8.2 Teorias de Aprendizagem e sua relação com o Produto

Para a construção do produto dessa dissertação, fomos remetidos aopensamento freireano (2009; 2013) e, em decorrência, a uma aproximação aos

pressupostos de Santos (2007; 2010; 2011; 2013). Tal enredamento se deu na medida em que os autores nos auxiliaram na tessitura do produto deste trabalho: livreto com uma proposta pedagógica para a Educação Escolar para o Terceiro Ano do Ensino Médio.

É importante salientar que Freire (2013) ao estabelecer a discussão entre a educação bancária e uma educação que buscasse a autonomia e, a intervenção social por intermédio da educação procurava discutir a distância cultural e política que a racionalidade instrumental da ciência e do mercado estabelecia com as classes sociais e com seu projeto político-ideológico determinando comportamentos e maneiras de perceber e estar no mundo.

No entanto, é fundamental ressaltar que o pensamento freireano está vinculado à perspectiva dialética (pensamento moderno) e, de outro modo, Boaventura de Souza Santos vincula-se ao pensamento pós-moderno. Porém existem convergências nos pensamentos dos autores, conforme ressalta Brandão (2007, p. 45):

Sabe que a resolução dos grandes problemas do conhecimento e da vida humana não virá da prática especializada, isolada e auto-referente de campos restritos da ciência, mas de uma franca abertura em três direções já lembradas linhas acima: a integração transdisciplinar entre campos, tendências, sistemas diferentes de conhecimento científico; a interação fecunda e não hierárquica entre ciências acadêmicas e outros campos e domínios do saber e da sensibilidade humana, da filosofia às artes e delas às místicas e espiritualidades de todos os tempos, de todos os povos; a conexão entre as formas cultas de saber e as múltiplas alternativas do senso comum, de uma comunidade indígena da Amazônia a uma comunidade de pescadores patrimoniais de São José do Norte (terra gaúcha de minha mãe e minha avó).

Sabemos que Freire (2013, p. 243) considera o homem como um ser histórico, pois “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais”. Já Santos (2007) entende que a experiência e a sua compreensão dos sujeitos como seres históricos estão na base da construção de um projeto educativo capaz de desestabilizar a racionalidade indolente, pois a partir da pedagogia do conflito, propagada pelos autores, seríamos capazes de nos espantar e nos indignar, impulsionando-nos a projetos educativos emancipatórios.

Neste sentido, somos instigados a ter fé, esperança e engajamento como requisitos básicos nas obras dos dois autores, pois as bases de suas propostas educacionais são estabelecidas a partir de princípios humanistas – Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2013) e Conhecimento Prudente e Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2011)–permeados de intencionalidade política, construindo a compreensão das particularidades das diversas subjetividades, tanto das diferenças que devem ser preservadas quanto das desigualdades que os oprimem.

Por um lado Santos (2010) nos estimula ao inconformismo diante do sofrimento humano provocado pelos imperialismos como consequência do paradigma da modernidade que excluiu, invisibilizou e desperdiçou experiências e saberes de grande parte da humanidade, por outro lado a obra de Freire (2011) é recheada de esperança e fé no potencial humano e na utopia de um mundo melhor. Deste modo consideramos que o inconformismo e a esperança são os ingredientes básicos para um projeto de educação emancipatória (SANTIAGO, 2012).

É nessa perspectiva que Freire (2009) e Santos (2013) entendem como possível a luta esperançosa por uma educação emancipatória, na escola, a promoção do encontro da utopia mobilizadora forjada de esperança com o saber produzido pela ciência sem, no entanto, desprezar a experiência humana. Tal compreensão nos remete (os dois autores) à percepção da sociedade como um constructo histórico e, em decorrência, aos seus problemas sociais como uma possibilidade de mudança e não como determinismo ou fatalidade.

O apelo dos autores aos educadores é para que, como agentes políticos, lutem para o resgate da esperança, do sonho e da busca por um mundo melhor. Este propósito encontra-se amparado em uma racionalidade conflituosa com a lógica instrumental, técnica e pragmática do projeto de modernidade.

Um projeto educativo emancipatório cujo perfil epistemológico traz ao plano do conhecimento imagens desestabilizadoras, apresentando a história um campo de possibilidades e decisões humanas, tornando mais potente a questão do inconformismo e da rebeldia.

Inconformismo e rebeldia diante da opressão de um sistema que tende a transformar tudo a seu poder de compra. Parte daí essa ideia de que tudo possui o

seu valor, uma concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro passa a ser a medida de todas as coisas e o lucro torna-se o objetivo principal (FREIRE, 2013).

O sistema em si possui essa lógica de que tudo está atrelado ao lucro, em nosso contexto, percebemos que a educação se transformou em mercadoria onde o sistema é o opressor, com suas disciplinas, currículos e em última instância a aprovação no vestibular como objetivo final, enquanto os professores são os oprimidos que devem dar conta de suas apostilas para que os alunos absorvam cada vez mais informação para aplicá-las no vestibular e alcancem cada vez mais aprovações para que no próximo ano a escola tenha mais alunos em busca desses resultados positivos, o que no final das contas gera lucro para o proprietário.

Afinal de contas, como superar essa relação de opressão?

Freire (2013) nos revela que o primeiro passo a ser dado é a libertação do opressor que existe dentro de cada oprimido. A primeira coisa que se deve fazer é um auto reconhecimento, e assim, a busca no sentido de recuperar sua humanidade, ou criá-la, de forma que não se sintam opressores dos opressores e nem se tornem de fato esses. Esta ação provocará uma restauração de ambos, opressores e oprimidos, restaurando a humanidade em ambos libertando a si e aos opressores.

Já Santos (2011) considera que o conhecimento antes de ser científico tem que ser social, diante do exposto o autor considera que diante de qualquer dúvida sobre o impacto do conhecimento a ser elaborado ou das tecnologias fabricadas sob os aspectos socioambientais, esses conhecimentos devem ser postos de lado, daí emerge a noção de Conhecimento Prudente.

Outro passo fundamental nessa caminhada consiste na superação do medo da liberdade. Freire (2013) nos revela que tal medo incide na possibilidade do vazio sentido após a expulsão do dominador de dentro de si. Neste sentido, um novo processo de preenchimento desse espaço se dará de forma a desenvolver a autonomia e a responsabilidade de suas escolhas, já que agora são livres.

Para uma transformação objetiva da situação opressora é necessário uma práxis, ou seja, um conjunto de ações que integrem a objetividade com a subjetividade para não correremos o risco da repetição sem reflexão ou da ação sem transformação.

Freire (2009) com seu humanismo e inabalável fé na potencialidade da educação encontra eco na proposta de Santos (2007) diante dos conflitos dos conhecimentos. Neste sentido, para eles a sala de aula deveria se transformar em campo de possibilidades de saberes com possibilidades de se optar. Optam tanto alunos quanto professores e as opções de todos não necessariamente precisam coincidir e nem são irreversíveis. Tais opções não se assentam exclusivamente em ideias e sim, em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis, integrando objetividade e subjetividade.

A Educação Física encontra-se em uma posição privilegiada em se tratando de exigências curriculares e liberdade de ação. Seu campo de saber é vasto e muito já se falou e escreveu sobre suas teorias e pedagogias. O grande questionamento que nos vem nesse momento é: Como fazer com que a Educação Física colabore para os aprendizes que se encontram no último ano desse ciclo de escolaridade básica, no 'olho do furacão', onde todo o aprendizado de uma vida escolar será posto à prova em uma avaliação que vai direcionar o futuro de tantos jovens?

Este produto versa sobre uma proposta de intervenção que leva em consideração o contexto escolar, suas implicações na construção das subjetividades dos alunos e a intenção de oferecer outras possibilidades a Educação Física escolar podendo oferecer outras perspectivas e outras aprendizagens aos sujeitos, sem perder de vista a questão dos objetivos da escola: aprovação no vestibular.

Neste sentido, uma pedagogia que busca se enraizar na vida dos alunos, que surja a partir de suas realidades e que, mais do que isso, tenha como característica uma pedagogia embolada (MANHÃES, 2001) do fazer junto, se apresenta como possibilidade para retomar reflexivo dos caminhos da busca pela prática de liberdade.

Assim, na trilha do pensamento de Freire (2013) e Santos (2011), este produto não pretende estar pautado em uma pedagogia de ensino, mas na perspectiva de

uma proposta de aprendizagem, uma construção em rede, articulado aos saberes dos alunos, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2013, p. 179).

Assim, é a partir do cotidiano que poderemos organizar os conteúdos que serão trabalhados ao longo do período escolar. O papel do professor nesse caso não se trata de falar aos educandos sobre sua visão de mundo, muito menos tentar impô-la, mas dialogar ‘com’ os alunos: “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2013, p. 227).

Problematizar as situações existenciais e concretas dos alunos para que possibilite uma provocação no sentido de buscar por respostas que ultrapasse o campo do intelecto e se traduza em ação é um dos maiores desafios que se apresenta para o ensino nos dias atuais.

Porém, para alcançarmos tal nível de discussão faz-se necessário que levemos em consideração uma questão fundamental que está na noção de que por vezes faltará aos homens: a compreensão crítica da complexidade em que estamos imersos.

O esforço para que isto ocorra, ou seja, para que o indivíduo tenha acesso a uma dimensão significativa da sua realidade de forma crítica e dialógica, é de fundamental importância para o educador.

Assim sendo, os sujeitos alcançam uma nova significação existencial por meio da análise crítica de sua própria realidade promovendo uma nova postura, em face de uma compreensão que até então não tinham.

Neste sentido, o autor nos informa que a busca pelos temas geradores se dá por uma metodologia investigativa que, por consequência, acaba por inserir os sujeitos ativamente na produção de sua própria pedagogia.

A **descodificação** da situação existencial provoca esta postura normal, que implica num partir abstratamente até o **concreto**; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no

objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito (FREIRE, 2013, p. 256) - **grifos do autor**.

Para o autor a descodificação ocorre ao permitirmos que os educandos se deparem com outras concepções de mundo, por meio do diálogo, pois o conflito entre duas percepções de mundo contraditórias nos permite a realização da ação dialética proposta pelo autor. Portanto, ao permitir que o aluno acesse concretamente os conceitos que são abordados de modo abstrato nas aulas, possibilitamos a emergência de um processo de aprendizagem significativa.

Assim, torna-se possível que o aluno reflita sobre a sua relação com a sociedade em que está inserido e repense a sua ação no mundo.

É nesse movimento, na maneira com que os sujeitos efetuam o enfrentamento com o mundo, que Freire (2013) menciona a importância de temas que permita o diálogo com o mundo: aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos, sexuais, gênero, dentre outros.

É importante enfatizar que para o autor tais temas são denominados como geradores, pois são tem sua gênese na realidade social dos educandos, pois estes não se encontram isolados da sociedade, muito menos separada de outros sujeitos.

Como proceder na elaboração dos temas geradores? Quais caminhos seguir?

Para o autor, a construção da rede temática emerge de uma pesquisa sócio-antropológica, onde escola, educadores, educandos, comunidade, buscam coletivamente descodificar, por meio das diversas concepções de mundo as matrizes de pensamento que influenciam em sua cultura.

Portanto, a metodologia a ser empregada, exige que tanto investigadores quanto investigados se constituam como sujeitos, assumindo uma postura ativa na busca da temática na intenção de aprofundar cada vez mais a tomada de consciência em torno da realidade.

A temática significativa quando expressada em alguns momentos pode já não ser, exatamente, o que antes era. Isto se caracteriza pela condição de ser do próprio

sujeito, não coisificado, mas que pode mudar sua percepção dos dados objetivos aos quais eles anteriormente eram referidos.

Isto não significa que a validade da investigação foi prejudicada, pois mesmo que a realidade objetiva continue a mesma, a percepção dela pode variar no fluxo da investigação. A temática significativa continua lá, com seu conjunto de anseios, dúvidas e esperanças.

Quem se aventura por essa temática precisa ter a noção de que eles, os temas geradores, não estão aí para serem descobertos e fixados num currículo estabelecido, eles são tão históricos quanto os homens o são, e por isso mesmo tais temas não **são, estão sendo**.

Nisto se encontra o risco da investigação, não nas hipóteses dos investigados se perceberem investigadores a ponto de corromperem a investigação, mas sim em transformar a temática significativa em objeto de análise, como se fossem coisas, assim como a ciência moderna o faz (SANTOS, 2007).

Educadores e educandos têm de se envolver no sentido de buscar pelos temas geradores de forma a fundirem-se, gerando uma relação de reciprocidade na ação de investigar. Tal ação não se dá de forma mecânica, posto que o que se investiga não é uma coisa, ele é entendido como um processo de busca de conhecimento que exige dos sujeitos o exercício de interpretação dos problemas na ação de descoberta, no encadeamento dos temas.

Daí que se torna impossível a elaboração de um programa para ser construído para os sujeitos, elaborado a partir de um universo temático prefixado por pesquisadores que se julgam os únicos sujeitos da pesquisa, coisificando os outros.

O investigador que se aventurar pela temática significativa que, em nome da objetividade científica, transformar o que *está sendo* no que *é*, o vivo no morto, o orgânico em inorgânico, teme a mudança e a transformação. Esta metodologia entende que não é possível pensar pelos outros, para os outros ou sem os outros, ele deve ser realizado **com** os outros considerando todos como sujeitos de pensar. Daí compreender que esta proposta não deve ser pensada como um padrão ou modelo a ser seguido, mas apenas compreendida como uma metodologia a ser

aplicada em um contexto histórico – espaço e temporalidade: “Os homens são porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (FREIRE, 2013, p. 269).

Este movimento parte de uma imersão em que se encontram os sujeitos, emergindo capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando. Neste sentido, a inserção é mais que a emersão, pois resulta de uma conscientização da situação.

Por isso mesmo que se diz conscientizadora tal metodologia de investigação, por provocar um diálogo permanente fazendo com que quanto mais investigamos o pensar dos educandos, tanto mais nos educamos juntos, e quanto mais nos educamos juntos, mais continuamos a investigar.

O que pretendemos deixar claro aqui é que muito mais importante que a coleta dos dados ou a sua identificação enquanto produção coletiva são a presença e participação de todos – educadores e educandos – no processo de investigação.

Dessa forma, ao pensarmos na especificidade da Educação Física e simultaneamente neste trabalho, Darido (2004) menciona que é necessária a abordagem de temas de interesse dos alunos, como: aparência, sexualidade, alimentação, dieta, capacidade física, saúde, beleza, lazer, e tantos outros temas que poderiam engrossar essa lista, mas que precisam estar afinados com a realidade dos alunos de cada local e época. Sabemos que a autora não se reporta ao tema gerador, pelo contrário ela estabelece os temas a serem desenvolvidos, no entanto buscamos na autora o que nos interessa, a importância da tematização das aulas.

Esta prática, a de dialogar com os educandos buscando seus anseios e concepções de mundo, faz com que seja possível a manutenção da motivação, pois os saberes problematizados terão sentido pessoal e comunitário já que emerge desta dinâmica.

Neste sentido, o professor de Educação Física poderá tornar as aulas motivantes por meio da diversificação dos conteúdos, pois, deste modo ele

consegue atender as necessidades e interesses daquele grupo de aprendizes promovendo uma aprendizagem significativa (CHICATI, 2008).

Menezes e Verenguer (2010) nos faz perceber que para se ter um ensino da Educação Física no Ensino Médio que faça sentido aos educandos, o planejamento deve ser estruturado de forma participativa, indo ao encontro das necessidades e anseios dos adolescentes.

Por fim, a construção do conteúdo programático se dará a partir da situação presente, concreta e existencial dos estudantes, refletindo e fazendo junto com eles, tal busca deve acontecer numa relação dialógica entre educador e educando, fazendo com que o conteúdo programático não seja imposto como um conjunto de informações selecionadas para serem depositadas, obedecendo uma relação bancária, desconsiderando o outro.

Assim, pautado nos pressupostos dos autores mencionados (FREIRE, 2013; SANTOS, 2007; 2010; 2011; 2013) buscaremos uma proposta de intervenção para o terceiro ano do Ensino Médio.

8.3 Metodologia do Produto: os temas geradores como caminho

Esta segunda etapa da pesquisa foi realizada na Escola **B** da rede Privada de Ensino do Município de Volta Redonda que atende alunos predominantemente da classe média do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio.

Considerando que a pesquisa foi desenvolvida em uma escola privada, descrita na metodologia da pesquisa como instituição **A**, nesta segunda etapa do estudo realizamos em outra escola – **B** - rede privada de ensino do município de Volta Redonda que atende alunos predominantemente da classe média – que desenvolve suas ações com crianças do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio.

Outro aspecto relevante a ressaltar se deve a escolha desta escola para a realização da validação do produto da dissertação. A justificativa para tal escolha leva em consideração os pressupostos das pesquisas com os cotidianos

(FERRAÇO, 2007), pois atuamos acerca de oito anos no Ensino Médio desta unidade escolar.

A escola em questão aceitou participar da pesquisa tendo preenchido devidamente a carta de anuência que pode ser encontrada nos apêndices deste trabalho. Os alunos do terceiro ano desta escola concordaram em participar assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontrado também nos apêndices deste trabalho.

Considerando a discussão e os dados apresentados ao longo do trabalho, elaboramos uma proposta de intervenção, para o referido componente curricular - Educação Física - no terceiro ano do Ensino Médio.

Cabe ressaltar que, tal proposta é concebida a partir do pensamento de Santos (2010) e da noção de Pensamento Pós Abissal, pois não pretende se tornar um modelo ou padrão a ser seguido, conforme nos impõe a concepção moderna: razão indolente.

Pelo contrário, o que buscamos ressaltar nesta proposta é o seu caráter irrepetível, singular, dinâmico, diverso, pois se constitui a partir das redes de subjetividades (SANTOS, 2011) a maneira *certeuniana*, onde o sujeito (alunos e professores) subverte os produtos que lhes chegamos *fazendo* outras maneiras de *serestar* no mundo, outras formas de tecer conhecimentos: em rede.

Percorrendo as trilhas deixadas pelos autores, optamos por fabricar a proposta metodológica a partir de cinco movimentos: Primeiro, a pesquisa socioantropológica; Segundo, avaliação das falas significativas e decodificação da realidade por meio das falas significativas; Terceiro, a confirmação das falas pelos atores sociais; Quarto, a problematização das falas significativas; Quinto, a elaboração da rede temática e a construção das redes de relações; Sexto, a escolha do tema, do contra tema e elaboração do planejamento.

Assim, o primeiro movimento - pesquisa socioantropológica - constituir-se-á coletivamente entre professores(as) e alun@s, uma possibilidade de enredar realidade local e as demandas, necessidades, conflitos e tensões dos sujeitos

envolvidos. Para tal processo o *professorpesquisador* poderá optar por diversos instrumentos: questionário, entrevista, grupo focal, dentre outros.

No caso deste estudo, optamos pela aproximação ao formato de grupo focal constituído por todos os alunos da turma envolvida, na intenção de promover um debate com os alunos.

A proposta é acessar as questões sociais, políticas, econômicas, culturais, que estão presentes nas redes cotidianas interferindo na forma como os sujeitos concebem o referido espaço e tempo.

Assim, nos aproximandoda referência do grupo focal, que consiste em se apoiar na interação entre seus participantes para produzir dados, propomos quatro questões: Primeira, o que é Educação Física? Qual a Educação Física que temos? Qual a Educação Física que queremos? Como chegar lá?

A escolha por tais questões, conforme explicitado ao longo do trabalho, emerge dos conflitos entre a preocupação da escola, pais, alunos com o vestibular e o lugar que a Educação Física ocupa neste cenário.

Ao debater tais questões, os sujeitos irão explicitar suas concepções de Educação Física e, em decorrência, a forma como concebem o mundo evidenciando valores e atitudes que estão na referência de seus comportamentos no cotidiano escolar e na sociedade.

Nesta linha de pensamento Freire (2013) menciona que nesta etapa, ora os investigadores incidem sua visão crítica, observadora, sobre certos momentos dos sujeitos, “ora o fazem através de diálogos informais com seus habitantes” (FREIRE, 2013, p. 277).

Portanto,a intenção é realizarum levantamento dos dados empíricos produzidos a partir de umareunião, em forma de assembleia, onde todos serão convidados a participar.

Cabe salientar que, o objetivo da apreensão das falas na pesquisa socioantropológica será a de permitir posteriormente, a problematização do conhecimento, por meio de situações problemas oriundas do referido meio. Freire

(2013) ainda nos alerta para que os núcleos temáticos não sejam demasiadamente explícitos e nem enigmáticos. Os assuntos devem ser simples quanto a complexidade, porém plurais quanto as possibilidades de serem analisados gerando assim uma rede temática.

Os instrumentos que serão necessários para a apreensão dos referidos dados da realidade deverão ser pensados previamente—gravação ou filmagem—(MUNARETTO et. al, 2013). No caso deste estudo, optamos pela gravação a partir de dois aparelhos conforme especificado:

Considerando que no primeiro movimento o *professorinvestigador* apreendeu os núcleos centrais das contradições, passará neste momento a avaliação das falas significativas na tentativa de encontrar as temáticas que irão compor os conteúdos.

Neste segundo momento - avaliação das falas significativas e decodificação da realidade – devemos considerar que o *professorinvestigador* deverá retirar falas consideradas relevantes que expressam as tensões e os conflitos sociais. Dito de outra forma, essas falas trazem em seu bojo a realidade codificada, isto é o núcleo central de uma contradição:

Na verdade, o básico, a partir da inicial percepção deste núcleo de contradições, entre as quais estará incluída a principal da sociedade como uma unidade epocal maior, é estudar em que nível de percepção delas se encontram os indivíduos da área (FREIRE, 2013, p. 282).

A descodificação da situação existencial permite acessar a situação concreta em que o aluno está inserido, portanto a fala representa de modo abstrato as questões dialéticas das situações vividas, desvelando a sua concepção de mundo.

Porém, este é um movimento que não deverá ser desenvolvido apenas pelo *professorinvestigador*, mas por um grupo. Freire (2013) menciona que para que se estabeleça um processo de investigação é necessário obter um número significativo de atores sociais que aceitem a participação direta no processo.

No caso deste estudo, convidamos voluntários (alunos) que gostariam de participar desta fase da pesquisa: “Muito mais importante, contudo, que a coleta destes dados, é sua presença ativa na investigação” (FREIRE, 2013, p. 275).

Posteriormente, o *professor investigador* iniciará o terceiro movimento (seminário avaliativo e crítico), a confirmação das falas pelos atores sociais. Para o autor, nesta fase os representantes populares (em nosso caso alunos) participarão como membros da equipe investigadora.

A equipe investigadora deverá escolher um conjunto de contradições que melhor representa a realidade e os problemas, os conflitos e as tensões que dela emergem, para compor a investigação temática.

A primeira condição destas escolhas é que devem representar situações conhecidas pelos sujeitos (alunos) cuja temática se busca, ao contrário de propor representações de realidades estranhas aos alunos.

Deste modo, já que as representações são referentes à realidade dos alunos, as codificações devem ter como característica a simplicidade e a pluralidade. Simplicidade quanto à complexidade e pluralidade quanto às possibilidades de interpretação quando analisadas.

Para Freire (2013, p. 288) “as codificações não são *slogans*, são objetos cognoscíveis”, questões que devem de ser problematizadas criticamente pelos sujeitos decodificadores. O autor ressalta que não deve ser um processo de adivinhação, pois tal movimento emerge da necessidade da reflexão sobre os dados concretos da realidade.

O quarto movimento metodológico a ser realizado consistena problematização dos dados apreendidos. Para Freire (2013), é aqui que os sujeitos envolvidos no processo educacional iniciam a tomada de consciência da situação opressora em que estão. Na medida em que eles têm a oportunidade de se apropriar da realidade histórica para transformá-la.

É neste momento que os sujeitos têm a oportunidade de exteriorizar suas temáticas (falas significativas), explicitando a sua compreensão da realidade.

O autor comenta que ao “terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, “na sua visão de fundo”, as relações complexas as relações entre as duas dimensões mencionadas (FREIRE, 2013, p. 290).

O autor considera que ao promoverem a reflexão sobre a percepção anterior os sujeitos envolvidos no processo, confrontam o seu conhecimento sobre o conhecimento anterior, acarretando a descodificação e o desenvolvimento de um novo conhecimento sobre a realidade. Daí emerge o início do processo de elaboração de um novo conhecimento que se prolonga com o plano educativo, por meio da superação nos níveis de consciência: consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica.

Freire (2014, p. 58) comenta que a consciência intransitiva está relacionada ao limite imposto pela sua capacidade de compreensão da realidade. “É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência”.

Já a consciência transitiva ingênua amplia a capacidade de compreensão da realidade social e de sua posição enquanto sujeito histórico diante da sociedade. Para os autores, os interesses e preocupações se ampliam para outras esferas para além da simples esfera vital do sujeito. “É a consciência típica do homem massa que não consegue estabelecer uma progressão intensiva no diálogo com o mundo e com os homens” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 222).

Por fim, a consciência crítica. Este nível se caracteriza pelo aprofundamento na interpretação dos problemas. O referido nível de consciência permite a compreender as origens ou influências que explicam o modo como os sujeitos estão vivendo no mundo, pois “fundamenta-se na criatividade e estimula tanto a reflexão quanto a ação do homem sobre a realidade, promovendo a transformação criadora” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 222).

Dessa forma, a partir da pesquisa sócio antropológica e do debate com os próprios alunos e com a equipe de professores, identificamos as **falas significativas** relacionadas aos problemas e conflitos da realidade dos alunos que se encontram no Terceiro Ano do Ensino Médio como, por exemplo: a relação da EF com o Vestibular, o lazer, a saúde, o mercado de trabalho, o individualismo, dentre outros. Essas falas foram problematizadas com o objetivo de compreender a origem

dos problemas que serão enfrentados, os conflitos e as tensões captadas pela pesquisa anterior.

No caso desta pesquisa estabelecemos uma aproximação realizando quatro perguntas que se seguem: O que é EF? Qual é a EF que temos? Qual é a EF que queremos? Como chegar lá?

Várias questões foram postas em debate e em um outro momento, em um grupo reduzido composto por professores de EF, identificamos as falas significativas. Com relação à concepção de EF e qual é a EF que temos identificamos as falas que se seguem:

Aluno(a) 1B - "Em uma outra escola, a gente fazia uma prova prática e outra escrita por bimestre, vôlei, futsal, basquete. Caía as regras de cada esporte, e na prática tínhamos que fazer a parte técnica, arremesso, saque, levantamento. "

Aluno(a) 3B - "O esporte é muito majoritário, é sempre o que todo mundo quer. (...) todo mundo acha que eu tenho que fazer do jeito que eles querem que eu faça e isso me irrita. Foi um pouco de pressão assim né. "

Aluno(a) 4B - "Tipo, ele tinha que ficar correndo 45 minutos em volta da quadra (...) se você ficasse no máximo até 15 minutos, você não ganhava nenhum ponto e depois você tinha que fazer uma prova, ou um trabalho, alguma coisa. Aí quem fizesse 45 minutos ganhava todo o ponto. Era horrível. "

Aluno(a) 2B - "O esporte é muito machista, poucas meninas são envolvidas no esporte. Isso é uma pena. "

Aluno(a) 5B - "Também tem o preconceito quando você está acima do peso. Quando você não é escolhido pra entrar no time por ser considerado certo prejuízo no time deles. "

Aluno(a) 6B - "Mas essa é a lógica, se você quer ganhar pro seu time, você quer selecionar os mais bem condicionados, os melhores. Sempre existe a competitividade. "

Aluno(a) 8B - "Não é Educação Física, e sim Competição Física. "

Ao se tratar da EF que queremos e como faremos pra se chegar lá identificamos as falas seguintes:

Aluno(a) 7B - "O ideal seria todo mundo se adequar ao que o outro quer também, só que isso é muito difícil pois passa pelo individual de cada um. Sendo bem sincero, eu não faria dança. É complicado. "

Aluno(a) 2B - "Tem que ser uma educação que respeite mais o que os outros gostam, então por mais que alguns não gostem, você tem que incentivar as pessoas a fazerem, porque poxa, você ficar muito preso no que alguns gostam outros vão se sentir meio excluídos, então tem que fazer

algo que consiga englobar todo mundo de maneira que todos consigam gostar.”

Aluno(a) 8B - “Então não deveria ser o que a gente quer, tem que ser o que deve ser. Porque cada um quer uma coisa diferente.”

Aluno(a) 11B - “Tem que haver uma mudança cultural na verdade. É muito cultural a pessoa ficar apenas no que gosta.”

Aluno(a) 7B - “Dançar é coisa de mulher. Isso vem muito de berço.”

Aluno(a) 10B - “Eu me sinto uma droga. Eu não sei nada, eu não consigo fazer cara, eu não consigo fazer cara, eu fico tipo horrível.”

Aluno(a) 3B - “Pra minha Educação Física perfeita teria zumba, futebol sei lá, mas que você fizesse aquilo que você consegue, e ninguém ficar ali no seu pé falando, faz isso, ou faz aquilo. É fazer o que você consegue e acabou.”

Aluno(a) 9B - “Mas é também você se divertir com o que você não gosta.”

Aluno(a) 7B - “Exatamente, isso é difícil. Não é fácil pra todo mundo.”

Aluno(a) 8B - “Eu não achei que a pergunta tá ideal, porque não é o que a gente quer. O que cada um quer, eu não quero jogar com gente assim, ruim. Eu acho que é o que deve ser, não o que eu quero, e sim o que deve ser.”

Aluno(a) 2B - “Pelo que eu vi, tudo se baseia em respeito.”

Aluno(a) 9B - “A gente tem que entender que não é competição, é Educação Física.”

Aluno(a) 1B - “Cara, mas a competição vem de berço, tem competição em tudo na vida.”

Aluno(a) 9B - “As aulas teriam que ter um sentido. Esse significado, *caraca* cara, eu não tenho a resposta, sinceramente eu não tenho, eu queria muito ter mas... esse significado, esse sentido, objetivo tinha que existir mais nas pessoas.”

Aluno(a) 8B - “Cara, eu acho sim que a Educação Física tem um significado.”

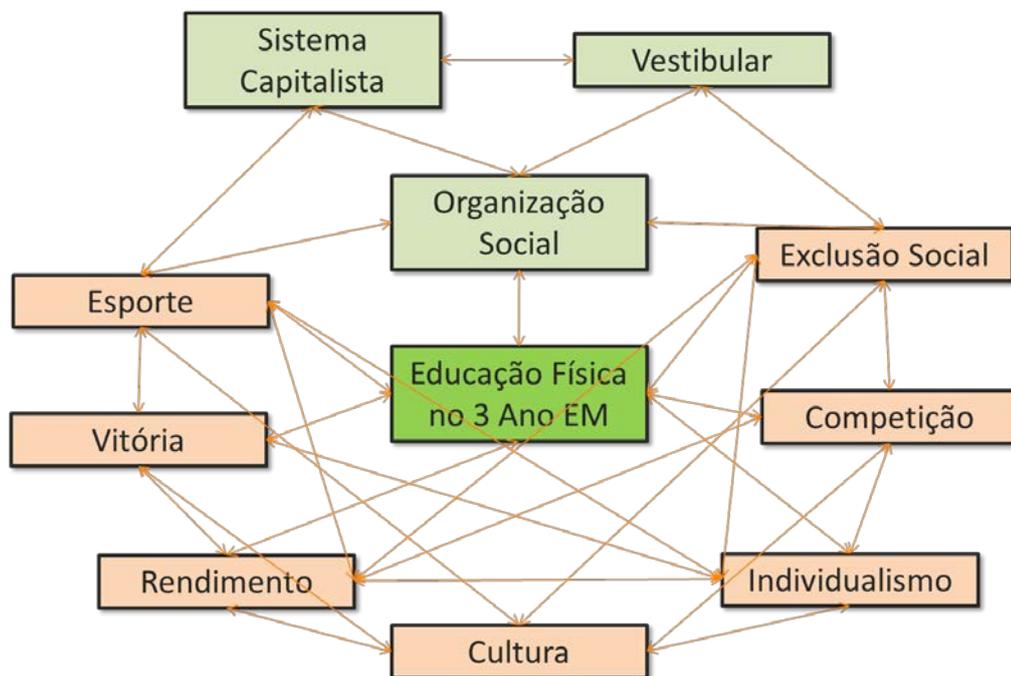
Depois de termos feito a pesquisa socioantropológica e avaliação das falas significativas, decodificamos a realidade por meio das falas significativas. Confirmamos tais falas com os alunos e passamos então para a problematização das falas significativas com um grupo bem mais reduzido, que no nosso caso foi composto por meu orientador e eu.

Diante disso, problematizamos as possibilidades de fazermos algo em conjunto para que tal concepção fosse superada. Assim, a metodologia investigadora nos impulsiona a outra demanda na elaboração das codificações, que

ela represente as contradições múltiplas, com caráter inclusivo, promovendo a constituição de um leque temático.

Portanto, no quinto movimento metodológico foi elaborada uma rede temática na tentativa de elencar os aspectos que interferem nos problemas detectados pela pesquisa sócio antropológica e que são revelados na investigação por intermédio das falas significativas. A figura abaixo representa tal movimento:

Figura 1 - Rede Temática



Fonte: dos autores.

Ao propor este movimento, Freire (2013) menciona que é desta forma que se permitirá aos sujeitos se interessarem pela discussão, pois estes dão significados ao conteúdo relacionando os aspectos concretos às necessidades sentidas. Nesta etapa, os participantes do círculo temático permitem a emergência “pela força catártica uma série de sentimentos, opiniões de si e do mundo e dos outros, que possivelmente não estropejariam em circunstâncias diferentes” (FREIRE, 2013, p. 299).

O sexto e último movimento, considerando as ações que desenvolvidas, é chegado o momento da elaboração de um planejamento coletivo: a escolha do **Tema Gerador** e o estudo sistemático de seus achados.

Partindo do universo temático, ocorre movimento para que o problema detectado (Tema Gerador) seja superado. Tal movimento requer a criação de um tema auxiliar (contra tema) que objetiva a superação das práticas socioculturais dos sujeitos envolvidos.

Tal superação só existe se houver relação entre o sujeito e o mundo, pois somente é possível verificar uma ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as situações-limites.

Nesta linha de pensamento, os temas devem ser classificados por área, não significando partes estanques, por exemplo: considerando que um tema se aproxime da imagem corporal, o debate não será exclusivo de tal área de educação física, pois outros saberes poderão contribuir na discussão: sociologia, antropologia, filosofia, dentre outras.

O movimento que se estabelece é que ao conceber o contra tema, os professores deverão fazer um recorte do conteúdo a ser trabalhado com os alunos, provocando um diálogo a partir do contra tema, gerando um enfrentamento com o Tema Gerador escolhido, tendo assim a possibilidade de superação dos problemas levantados nas pesquisas.

No caso desta turma em especial ficou claro que a questão da competição devia ser superada e fazendo um planejamento 'com' os alunos foi elaborado um plano de ação para as últimas aulas do quarto bimestre. As atividades planejadas foram estabelecidas a partir de vivências alternativas com uma corrida de orientação. Em seguida apresentamos nosso planejamento para 4 aulas, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Planejamento.

Aulas	Atividade	Objetivo	Avaliação
Aula 1	Aula Expositiva Uso de material em formato de DVD e experimentação da bússola - Azimute	- Conhecer os equipamentos (bússola e mapas) utilizados na Corrida de Orientação. - Identificar o Azimute dentro de sala de aula .	Diálogo sobre as dificuldades e dúvidas
Aula 2	Vivência na quadra – uso do cone como referência (desenho do professor como referência)	Vivenciar o uso da bússola magnética e a leitura de mapas de orientação na quadra - AZIMUTE (direção, distância). - Problematizar individualismo, competição e cooperação.	Construção de mapas e execução Diferença entre os esportes tradicionais e a Corrida de Orientação
Aula 3	Vivência nos espaços da escola Azimute está relacionado às pistas e - distância em metros (passos 2X1); - Anotação da referência;	Vivenciar o uso da bússola magnética e a leitura de mapas de orientação - AZIMUTE (direção, distância e ponto de referência).	Construção de mapas e execução
Aula 4	Visita ao Zoológico Municipal de Volta Redonda.	Participar da Corrida de Orientação em grupos. Os grupos elaboram os mapas e posteriormente efetuam a troca de cartografias.	Diálogo sobre as percepções dos alunos sobre as atividades

Fonte: dos autores.

No entanto, corremos o risco de sermos ingênuos se entendermos que na medida em que forem problematizadas as situações problemas, promovendo a transformação da realidade, passaríamos a não ter mais problemas.

É muito importante que compreendamos a realidade como uma dinâmica rede de saberes que vão sendo tecidos e que possuem possibilidades de conexão infinitas, assim como o ser humano é, inacabado. Neste sentido, outras situações-limites surgirão e novos problemas deverão ser enfrentados.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como centralidade o ensino da EF no Terceiro Ano do Ensino Médio. Tal reflexão emergiu da problemática oriunda da desqualificação do referido componente curricular nesta etapa da escolaridade básica.

Para tal levamos em conta teorias que estudam o currículo e suas implicações no fazer docente em Educação Física, optando por percorrer pelos caminhos do cotidiano além de trazer sua contribuição para este trabalho no campo das Ciências Sociais.

O que se buscou ressaltar é a importância que deveria ter os diversos campos do saber, mais especificamente no caso desta pesquisa a Educação Física, para o processo educacional dos alunos na educação básica (especificamente no Terceiro Ano do Ensino Médio) em detrimento da prática tradicional e descontextualizada que assola o ensino nas escolas da sociedade contemporânea.

O objetivo geral foi investigar as práticas cotidianas das aulas de EF de uma escola privada do município de Volta Redonda no Terceiro ano do Ensino Médio. De modo mais específico, o estudo percorreu as seguintes ações: Discutir a concepção moderna de educação, o que foi realizado no capítulo três da dissertação; Posteriormente, no capítulo quatro, buscamos revelar as consequências nas concepções de currículo da disciplina de EF no Terceiro Ano do Ensino Médio; No capítulo sete procuramos realizar duas ações: Identificar as práticas pedagógicas dos docentes de Educação Física que lecionam no Terceiro ano do Ensino Médio de uma escola privada, relacionar tais práticas à racionalidade moderna de educação; Por fim, criamos uma proposta de intervenção para Professores de EF que atuam no Terceiro Ano do Ensino Médio.

Assim, consideramos que a concepção moderna de ciência e a supervalorização do método científico para a validação de verdade dos fatos faz com que as experiências cotidianas sejam desvalorizadas enquanto saber.

Tal desvalorização das experiências vividas fez com que repensássemos as nossas práticas cotidianas na escola, por conseguinte, percebemos a necessidade de

compreender que a rede de saberes presente na escola pode *pensar participar* da produção de um “possível” currículo praticado.

No transcorrer do estudo percebemos que o ensino descontextualizado com a realidade não transmite sentido e significado para os educandos e colaboram sobremaneira para o número cada vez maior das dispensas e da falta de motivação para as aulas de EF, ainda mais no Terceiro Ano do Ensino Médio, pois o objetivo é cada vez mais voltado para o Vestibular, promovendo a Vestibularização da Educação.

Assim, consideramos que as práticas cotidianas em aulas de Educação Física na escola pesquisada oscilaram entre a reprodução mecanicista herdada do tecnicismo e a prática de ações inovadoras onde as subjetividades dos alunos eram consideradas.

Por fim, por diversas vezes ouvimos questionamentos de professores e pesquisadores (que não pesquisam o cotidiano) sobre quais escolas trabalham com a construção de conhecimentos em redes cotidianas e, após ter estudado diversos autores (ALVES, 2001b; OLIVEIRA, 2012; FERRAÇO, 2007) podemos afirmar que: Todas as escolas constroem os conhecimentos em rede, mesmo que não tenham consciência disso.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. In: BELTRÃO, J. A. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento: revista da Escola de Educação Física**, 20(2), p. 819-840, 2014.

ALVES, N. As múltiplas formas de narrar a escola. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 5-7, 2007a.

_____. **Decifrando o pergaminho** – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.

_____. **Imagens das escolas**: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. Educar, 2001b.

_____, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, v. 4, n. 7, p. 8, 2007b.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, p. 39-58, 1994.

_____; BEANE, J. A. (orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2011.

BAUMAN, Z. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Zahar, 2003.

BELTRÃO, J. A. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento: revista da Escola de Educação Física**, v. 20, n. 2, p. 819-840, 2014.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, 2009.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** 1, n. 1, 2009.

BOBBITT, J. F. **The curriculum**. HoughtonMifflin, 1918.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. 2 ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2000.

BRANDÃO, C. R. Entre Paulo Freire e Boaventura: algumas aproximações entre o saber e a pesquisa. **Proposta**, Rio de Janeiro, v.31, n.113, p.38-48, jul./set. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Médio e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio: Prova de Redação e de Linguagens, códigos e suas Tecnologias e Prova de Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, DF, cad.5, 2011.

CAPARROZ, E. Mas que sentido tem, afinal, discutir sobre o tempo e o lugar de uma didática da Educação Física? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 30-37, 2007.

CARVALHO, J. M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009

CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2009.

_____. **Política educacional e educação física**. Autores Associados, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2008.

CORAZZA, S. M. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Autêntica Editora, 2006.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003.

CRUZ, M.; PALMEIRA, F. Construção de identidade de gênero na educação física escolar. **Motriz**, v. 15, n. 1, p. 116-131, 2009.

DA SILVA MACHADO, T. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento** (ESEF/UFRGS), v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010.

DAOLIO, J. Educação Física e o conceito de cultura. Autores associados, 2004.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

_____. et al. Educação Física na escola e as novas orientações para o Ensino Médio. **Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico]**: artigos dos projetos realizados em, v. 2011, p. 157-176, 2009.

_____. et al. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, v. 5, n. 2, 1999.

_____. Temas Transversais e a Educação Física escolar. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 76-89, 2012.

_____; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DE MENEZES, R.; VERENGUER, R. de C. G. Educação Física no Ensino Médio: o sucesso de uma proposta segundo os alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 3, 2010.

DE OLIVEIRA, P. C.; DE CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, v. 17, n. 37, p. 219-230, 2007.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DIAS, A. F.; CRUZ, M. H. S. **Educação e Igualdade de Gênero**. Paco Editorial, 2015.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino americana**. Ed. online: Belo Horizonte, 2010.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FORQUIN, J. C.. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Artes Médicas, 1993.

FORTES, P. R.; ZITING, Z. **O planejamento na escola**: A influência das mudanças curriculares no ensino fundamental de nove anos. Florianópolis, 2009

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**: organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

_____. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1ª ed. 2013.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. In: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas, 2010.

GINZBRUG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 3 ed. Papirus Editora, 2006.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; RISTOW, R. W.; GLITZ, A. P. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 2, 2013.

GROSFOGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e cultura**, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez Editora, 1990.

LORENZ, C. F.; TIBEAU, C. Educação física no ensino médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 66, 2003.

LOURO, G. L. **Um Corpo Estranho**: Ensaios sobre Sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

LOVISOLO, H. R. "Levantando o sarrafo ou dando tiro no pé": Critério de avaliação e qualis das pós-graduações em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 1, 2007.

MANHÃES, L. C. S. Rede que te quero redes: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo e "mente". Papyrus Editora, 1994.

MELO, G. F. Em questão: o lugar dos saberes docentes. **Cadernos da FUCAMP**, v. 4, n. 4, 2005.

MENEZES, R. de; VERENGUER, R. de C. G. Educação Física no Ensino Médio: o sucesso de uma proposta segundo os alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 3, 2010.

METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA / Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.

MICHEL, M.H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2 ed., São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento** - pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Salto para o futuro, p. 20-29, 2007.

_____; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Cortez, 2002.

MUNARETTO, L. F.; CORRÊA, H. L.; DA CUNHA, J. A. C. Um estudo sobre as características do método Delphi e de grupo focal, como técnicas na obtenção de dados em pesquisas exploratórias. **Revista de Administração da UFSM**, v. 6, n. 1, p. 9-24, 2013.

NAJMANOVICH, D. **Mirar Con Nuevos Ojos Nuevos Paradigmas en la Ciencia Y Pensamiento Complejo**. Editorial Biblos, 2008.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, 2011.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, p. 7-38, 1995.

NETO, A. R. M. et al. Evasão escolar e o desinteresse dos alunos nas aulas de educação física. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 2, 2010.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP etAlli, 2012.

_____; GARCIA, A. (orgs.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

_____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, P. C. de; CARVALHO, P. de. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. v.17, n.37, p. 219-230. 2007.

PAIS, J. M. Cotidiano e reflexividade. **Educação & sociedade**, v. 28, n. 98, p. 23-46, 2007.

RODRIGUES, M. B. F. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. **Dimensões– revista de História da Ufes: Estado, sociedade e poder**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 298p, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. **Profissão professor**, v. 2, p. 63-92, 1995.

SANTIAGO, A. R. F. Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos. **IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em Educação da região Sul**, 2012.

SANTOS, B. de S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Cortez, 2011.

_____. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 3–46, 2007.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Leya, 2013.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Cortez, 2004.

_____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Cortez Editora, 2006.

_____; MENESES, M. P. Epistemologias do sul. In: **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2010.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da (org.) **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

SOARES, C. L. **Práticas corporais: invenção de pedagogias?** Práticas Corporais, p. 43, 2005.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. **O pensamento moderno e a crise na Educação Física**. Roteiro, v. 32, n. 1, p. 7-36, 2007.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 30-51, 1999.

_____. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009.

VASCONCELOS, F. F.; CAMPOS, P. H. F. Ancoragem da representação social da educação física escolar nas abordagens teóricas da educação física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 164-182, 2014.

VEIGA-NETO, A. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos**. 2008.

ZANCHA, D. et al. Conhecimento dos Professores de Educação Física Escolar sobre a Abordagem Saúde Renovada e a Temática Saúde. **CONEXÕES**: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, v. 11, n. 1, p. 204-217, 2013.

APÊNDICE A

Registro no Coeps

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA - UNIFOA/FUNDAÇÃO
COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

Título da Pesquisa: DADOS DO PROJETO DE PESQUISA: O ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO:UMAPROPOSTA
PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO NO COTIDIANO

Pesquisador: Rodolfo Guimarães Silva

1 Versão: CAAE: 36522014.5.0000.5237

Instituição Proponente:FUNDACAO OSWALDO ARANHA

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 083922/2014

Patrocinador Principal:Financiamento Próprio

Avenida Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1325 Endereço: Prédio 01 - Bairro Três
Poços. CEP: 27.240-560 UF: RJ VOLTA REDONDA.

Telefone: (24)3340-8404: Fax: (24)3340-8400 E-mail: coeps@foa.org.br

APÊNDICE B

Cartas de Anuência (Rosário A – Garra B)



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste, solicitar autorização para a realização da pesquisa: "O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR" sob minha responsabilidade, conforme folha de rosto para apresentação ao Comitê de Ética em Pesquisa, no Gamma Vestibulares LTDA, CNPJ: 01.640.893/0002-83

O objetivo é compreender as ações dos professores de educação física que atuam na rede privada de ensino do município de Volta Redonda. De modo mais específico a investigação pretende: Investigar as concepções de currículo dos docentes da disciplina de Educação Física, que atuam no Ensino Médio, nas escolas privadas do município de Volta Redonda; Identificar as práticas pedagógicas dos referidos docentes; Investigar as táticas que os professores utilizam em seus cotidianos para desenvolver suas ações didático-pedagógicas; Criar uma proposta pedagógica para professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio.

A coleta de dados será realizada pelo pesquisador responsável – Rodolfo Guimarães Silva – através de entrevista semiestruturada.

Atenciosamente,


Rodolfo Guimarães Silva

De acordo em 08 / 08 /2014

Ass:


Nome/Cargo: LUIZ NUNES LUZIA
DIREÇÃO GERAL



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste, solicitar autorização para a realização da pesquisa: "O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR" sob minha responsabilidade, conforme folha de rosto para apresentação ao Comitê de Ética em Pesquisa, no Colégio N.S. do Rosário, CNPJ: 29294492/000363.

O objetivo é compreender as ações dos professores de educação física que atuam na rede privada de ensino do município de Volta Redonda. De modo mais específico a investigação pretende: Investigar as concepções de currículo dos docentes da disciplina de Educação Física, que atuam no Ensino Médio, nas escolas privadas do município de Volta Redonda; Identificar as práticas pedagógicas dos referidos docentes; Investigar as táticas que os professores utilizam em seus cotidianos para desenvolver suas ações didático-pedagógicas; Criar uma proposta pedagógica para professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio.

A coleta de dados será realizada pelo pesquisador responsável – Rodolfo Guimarães Silva – através de entrevista semiestruturada.

Atenciosamente,


Rodolfo Guimarães Silva

De acordo em 08/08 /2014

Ass: 

Nome/Cargo: Divina Machado de Moraes - Diretora

Divina Machado de Moraes
Diretora Reg. 5308/02-L. 02 UCAM-RJ



APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CoEPS/UniFOA

1-Identificação do responsável pela execução da pesquisa:
Título do Projeto: O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR
Coordenador do Projeto: Rodolfo Guimarães Silva
Telefones de contato do Coordenador do Projeto: (24) 999595910
Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Av. Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1325, Três Poços, Volta Redonda/ RJ. Cep: 27240-560. Telefone: (24) 3340.8400 - Ramal 8571

2- Informações ao participante ou responsável:

(a) Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo compreender as práticas dos professores de Educação Física do terceiro ano do Ensino Médio que atuam em escolas particulares do município de Volta Redonda.

(b) Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre o procedimento: Entrevista semi estruturada.

(c) Você poderá recusar a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo. Durante a entrevista, você poderá recusar a responder qualquer pergunta que porventura lhe causar algum constrangimento.

(d) A sua participação como voluntário, não auferirá nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza, podendo ser retirado do projeto em qualquer momento sem prejuízo a V. Sa.

(e)

Serão garantidos sigilo e privacidade, sendo reservado ao participante o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-lo.

(f) Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes.

(g) Confirmo ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar desta pesquisa e por isso dou meu consentimento.

Volta Redonda, _____ de _____ de 20____.

Participante: _____

APÊNDICE D

Perguntas para entrevista com Professores de Educação Física do Terceiro Ano do Ensino Médio da escola particular Ade Volta Redonda.

1. Como você vê o Ensino da Educação Física no Ensino Médio de sua Escola?
 - a. Quais as dificuldades?
 - i. EEF x alunos?
 - ii. EEF x direção?
 - iii. EEF x outros professores?
 - iv. EEF x família?

2. Qual é exatamente o objetivo da Educação Física na Escola pra você?
 - a. No Ensino Médio?
 - b. No Terceiro ano?

3. Você considera importante que professores de Educação Física que atuam com este seguimento (Terceiro ano) desenvolva um método de trabalho alternativo?
 - a. Caso negativo:
 - i. Como é a adesão dos alunos nas aulas?
 - ii. Caso Afirmativo questão 4.

4. Quais ações você realiza/realizou com este seguimento que considera inovadora?
 - a. Quais as dificuldades para realiza-las?
 - b. Como foi a adesão?
 - c. Como foi a repercussão?

5. O que você gostaria de fazer se tivesse todo o apoio e recurso possível de todos os seguimentos da sociedade (comunidade escolar, família...)?

APÊNDICE E

Perguntas para entrevista com alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio da escola privada A de Volta Redonda. Fase 1 (investigação).

1. Como você vê o Ensino da Educação Física no Ensino Médio de sua Escola?
 - a. Quais as dificuldades?
 - i. EEF x colegas?
 - ii. EEF x direção?
 - iii. EEF x outros professores?
 - iv. EEF x família?

2. Qual é exatamente o objetivo da Educação Física na Escola pra você?
 - a. No Ensino Médio?
 - b. No Terceiro ano?

3. Você considera importante que professores de Educação Física que atuam com este seguimento (Terceiro ano) desenvolva um método de trabalho alternativo?
 - a. Caso negativo:
 - i. Como é sua adesão e dos colegas nas aulas?

4. Quais ações seu/sua professor/professora realiza/realizou que considera inovadora ou alternativa?
 - a. Como foi a adesão?

5. O que você gostaria de fazer se tivesse o poder de escolher todas as atividades que seriam desenvolvidas na escola nas aulas de Educação Física?

APÊNDICE F

Perguntas para entrevista com alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio da escola privada B de Volta Redonda.Fase 2 (Produto).

1. O que é Educação Física?
2. Qual é a Educação Física que temos?
3. Qual é a Educação Física que queremos?
4. Como chegar lá?