

**EDENIR PEREIRA DA SILVA**

**O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS(AS)  
ALUNOS(AS) DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENAL**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande/MS**  
**Março/2017**

**EDENIR PEREIRA DA SILVA**

**O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS(AS)  
ALUNOS(AS) DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação  
**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Ruth Pavan



**UCDB**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**Campo Grande/MS**

**Março/2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

S586c Silva, Edenir Pereira da

O currículo escolar na perspectiva dos(as) alunos(as) do 9º ano do ensino fundamental / Edenir Pereira da Silva; orientadora Ruth Pavan.— 2017.

95 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

1. Currículo escolar 2. Ensino fundamental - Escola pública  
3. Educação física 4. Indicadores educacionais I. Pavan, Ruth  
II. Título

CDD – 375

# “O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS(AS) ALUNOS(AS) DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”

**EDENIR PEREIRA DA SILVA**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ruth Pavan - PPGE/UCDB- (Orientadora e Presidente da Banca)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claunice Maria Dorneles - UNIGRAN- (Examinadora Externa)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marta Regina Brostolin - PPGE/UCDB- (Examinadora Interna)



Campo Grande (MS), 27 de março de 2017.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E  
DOUTORADO

## **DEDICATÓRIA**

**Aos mestres da graduação Arli Ramos de Oliveira e, em especial, a Liogi Suzuki, que me mostraram o legado da Educação Física como educação no cotidiano escolar.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela fé que me incentiva a cada dia lutar por uma educação que contribua na construção de uma sociedade mais justa.

Nesta jornada, não andei sozinho, pois tive a honra de conhecer algumas pessoas que deixaram suas marcas em minha vida de nômade e que se tornaram amigos(as) especiais nas cidades por onde estudei: Cruzeiro do Oeste (PR), Colorado (PR), Juína (MT) e Campo Grande (MS).

Também agradeço aos amigos e amigas da UCDB que me conquistaram; para não alongar, a todos e todas os(as) funcionários(as) da instituição, desde os(as) técnicos(as) de apoio até a gestão escolar. Agradeço aos(às) professores(as) com quem convivi no Programa de Pós-Graduação em Educação e tenho a certeza de que estou levando um pouquinho de vocês.

Em especial, meu agradecimento à orientadora Dra. Ruth Pavan. Talvez não consiga expressar o quanto que suas palavras e seu profissionalismo foram importantes para a construção de minha vida acadêmica.

Não posso esquecer meu conselheiro acadêmico de férias, Pedro Luiz Moreira.

Por último, com uma gratidão enorme, agradeço à minha família, cujos nomes menciono com muito orgulho: meus pais, Altino Alves da Silva e Maria Pereira da Silva, e meus irmãos, Rosangela Alves da Silva e Oldiney Alves da Silva. Essas pessoas ensinaram-me que o maior valor da vida é o amor. Obrigado por ensinarem-me a amar.

Já podaram seus momentos  
Desviaram seu destino  
Seu sorriso de menino  
Quantas vezes se escondeu  
Mas renova-se a esperança  
Nova aurora a cada dia  
E há que se cuidar do broto  
Pra que a vida nos dê flor e fruto  
(Milton Nascimento)

SILVA, Edenir Pereira da. **O currículo escolar na perspectiva dos(as) alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental.** Campo Grande, 2017. 95 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## **RESUMO**

A presente dissertação integra a Linha de Pesquisa "Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente" do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Tem como objetivo geral analisar a perspectiva de alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de Mato Grosso com baixo Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) sobre o currículo escolar. Os objetivos específicos são: a) compreender as diferentes abordagens do currículo escolar no contexto atual; b) caracterizar a perspectiva dos(as) alunos(as) sobre o currículo escolar e, em especial, sobre a disciplina de Educação Física; c) identificar a compreensão dos(as) alunos(as) em relação à avaliação no currículo escolar. A pesquisa é de caráter qualitativo; como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada. A escolha dos sujeitos obedeceu aos critérios: que pertencessem à escola com o mais baixo IDEB do município; que fossem da mesma turma do 9º ano do Ensino Fundamental; que tivessem idades diferenciadas; e que fossem incluídos(as) meninos e meninas. O referencial teórico utilizado nesta pesquisa é formado por autores(as) que defendem uma escola pública de qualidade para todos, sem que isso signifique um processo de homogeneização/uniformização, e autores(as) que problematizam a avaliação em larga escala, mostrando que ela é um instrumento privilegiado para (des)classificar as escolas e alunos(as). Como resultado, pode-se apontar que todos(as) os(as) alunos e alunas veem na escola uma possibilidade de realização dos seus sonhos. Ao mesmo tempo, percebem que, na escola, a cultura hegemônica expressa no cotidiano se afasta radicalmente deles e delas, dificultando suas relações e possibilidades de aprendizagem, bem como o bom desempenho nas avaliações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo, Escola Pública, Educação Física, IDEB.



SILVA, Edenir Pereira da. **The school curriculum from the perspective of ninth-grade students in Elementary School**. Campo Grande, 2017. 95 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

This dissertation is linked to the Research Line known as “Pedagogical Practices and their relations with Teacher Education” of the Master’s and Doctor’s Course at Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). It aims to analyze the perspective of ninth-grade students on the Elementary School curriculum at a public school with low Basic Education Development Index (IDEB) in the state of Mato Grosso. The specific objectives are: a) to understand the different approaches of the school curriculum in the present context; b) to characterize the perspective of the students on the school curriculum and, particularly, on the discipline of Physical Education; c) to identify the students’ understanding of evaluation in the school curriculum. In this qualitative research, semi-structured interviews were used as an instrument for data collection. The criteria for subject selection were the following: they should be attending the school with the lowest IDEB in the city; they should belong to the same group of the ninth grade of Elementary School; they should be different ages; the group should include boys and girls. The theoretical foundations used in this research consist of works of authors who have advocated a high-quality public school for all without homogenization/uniformization, and authors who have problematized large-scale evaluations by showing that they are a privileged instrument to (de)classify schools and students. As a result, it is possible to say that students regard the school as a possibility to make their dreams come true. At the same time, they notice that the hegemonic culture expressed in the daily school routine is radically far from theirs, thus hindering their relationships and learning possibilities, as well as their good performance in evaluations.

**KEYWORDS:** Curriculum. Public School. Physical Education. IDEB.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>24</b>
<b>1. CURRÍCULO ESCOLAR: CONTEXTO HISTÓRICO DA SUA PRODUÇÃO ....</b>	<b>24</b>
1.1. O CONTEXTO INTERNACIONAL .....	24
1.2. HISTÓRIA CURRICULAR NO BRASIL .....	29
1.3 O CURRÍCULO ESCOLAR: O MULTICULTURALISMO .....	30
1.4 O CURRÍCULO ESCOLAR, DOCENTES E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: TENSÕES E IMPLICAÇÕES .....	33
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>36</b>
<b>2. ESPECIFICIDADES DO CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>36</b>
2.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS ESPORTES MODERNOS: ELEMENTOS DA SUA HISTÓRIA .....	36
2.2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL .....	39
2.3. AS MARCAS DO MILITARISMO HIGIENISTA: OS ESPORTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	42
2.4. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO MULTICULTURAL .....	45
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>47</b>
<b>3. O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DE ALUNOS E ALUNAS .....</b>	<b>47</b>
3.1. A ESCOLA COMO MEIO PARA MUDAR DE VIDA: O SONHO QUE PODE VIRAR PESADELO .....	47
3.2. QUANDO SER BOM(BOA) ALUNO(A) É OBEDECER .....	51
3.3. QUANDO O CONTEÚDO ESCOLAR NÃO FALA DA VIDA .....	54

3.4. QUANDO A DISCRIMINAÇÃO VIRA <i>BULLYING</i> : PROCESSOS DE INFERIORIZAÇÃO.....	57
<b>3.4.1. Discriminação racial .....</b>	<b>59</b>
<b>3.4.2. Não aprender e culpabilização .....</b>	<b>62</b>
3.5. QUANDO O CONTEÚDO ESCOLAR É VIDA: AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	65
<b>3.5.1. Educação Física: espaço de tensões .....</b>	<b>67</b>
3.6. PERSPECTIVA DOS(AS) ALUNOS(AS) EM RELAÇÃO À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS: SONHOS E PESADELOS .....	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>89</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a perspectiva que os(as) alunos(as) matriculados(as) no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública com baixo Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) atribuem ao currículo escolar, com destaque para a Educação Física e a avaliação.

Durante minha vivência docente na Educação Básica, atuando na disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio, chamou-me a atenção a evasão de alunos e alunas das aulas presenciais de outras disciplinas curriculares para irem à quadra. Na maioria das vezes, esses(as) alunos e alunas não somente saíam da sala, como também da escola. Nesse sentido, pode-se dizer que, com as mudanças da sociedade contemporânea, a educação pública escolar precisa ampliar seu papel social. Entende-se essa ampliação social no sentido atribuído por Paiva (2012), ou seja, de que “não [se] quer o fim da escola, mas a mudança dela, e uma mudança que ocorra de tal modo onde caibam todos, onde é pensada para todos” (p. 38-39). Para que todos(as) sejam acolhidos(as) na escola, é necessário assumir que a educação é um ato político e que é preciso escutar os(as) alunos(as):

[...] Para que isso aconteça, o educador e os poderes constituídos precisam ter intencionalidades, consciência de que a educação é um ato político que não se negocia. Deve-se ressaltar também que o diálogo com as bases é essencial em sua prática, é escutar o outro, mergulhando no mundo-da-vida, [...] (PAIVA, 2012, p. 43).

Nesse sentido, conhecemos a realidade da escola pública, quando legitimamos seus verdadeiros sujeitos. Como diz Esteban (2007, p. 10), “[...] a análise do cotidiano escolar evidencia que a atuação na escola pública, hoje, não pode desconsiderar as classes populares que a constituem”. Ao desconsiderar as classes populares, o que seria uma educação para todos torna-se uma educação para alguns. Assim, um currículo articulado com a vida do(a) educando(a) é um desafio a ser debatido no ambiente escolar.

Ratifico a afirmação das autoras trazendo minha experiência profissional, que mostra, de um lado, os professores e as professoras, com suas práticas curriculares tradicionais, dizendo “que os alunos não querem nada com nada”; de outro, os(as) alunos(as) reclamando: “esta aula não tem nada a ver comigo”. Essa realidade faz parte do currículo escolar – e é nesse sentido que me proponho a pesquisar a perspectiva dos(as) alunos(as) em relação ao currículo escolar e também abordar suas manifestações quanto aos conteúdos curriculares das aulas de Educação Física, pois, diferentemente deste estudo, as pesquisas têm enfatizado recorrentemente as perspectivas docentes, e não as dos(as) alunos(as).

Primeiramente, realizou-se um levantamento de dados das produções científicas publicadas a partir do ano de 2007 na área da educação. A escolha de 2007 deu-se por ser este o ano em que o IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Entre teses e dissertações com a temática *Escola com baixo IDEB do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano*, foram verificadas 31 pesquisas. Destas, foram encontrados quatro estudos que mais se aproximam do tema desta pesquisa.

Seguindo a ordem cronológica das publicações, a dissertação de Camila Avelino Cardoso, defendida no ano de 2013 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o título *Diálogos sobre diferença & avaliação: (Re)significando o debate sobre os exames estandardizados a partir de experiências docentes no cotidiano escolar NITERÓI 2013*, sob a orientação de Maria Teresa Esteban do Valle, retrata os testes padronizados, destacando o IDEB e seus impactos no cotidiano escolar. Cardoso afirma:

Ao evidenciar esses impactos [exames estandardizados] – que vão, dentre outros, da (re)organização curricular à realização de “simulados” Acredito que, problematizando a homogeneidade ideal prevista em determinadas ações decorrentes dessas políticas avaliativas, que visam atender aos critérios de padronização e normalização, temos a possibilidade de valorizar a heterogeneidade real presente no contexto escolar (CARDOSO, 2013, p. 8).

Essa dissertação contribuiu para a reflexão acerca do tema aqui abordado, pois apresenta uma crítica ao objetivo homogeneizador da avaliação, ao mesmo tempo em que demonstra a riqueza da heterogeneidade.

Apresenta-se também a tese de doutorado de Elizabete Bassani, de 2013, apresentada na Universidade Federal do Espírito Santo, sob o título *As políticas quantificadoras da educação e as “novas” formas de exclusão: “os inclassificáveis”*, sob a orientação de Hiran Pinel. O objetivo do trabalho foi compreender como se configura hoje o “fracasso escolar” em uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Vitória

(ES), submetida à política quantificadora de avaliação das escolas, e suas consequências sobre o(a) aluno(a) e sua família. A tese foi selecionada porque contribui para a análise do fracasso escolar, conforme é possível observar nos questionamentos feitos pela autora na citação abaixo:

[...] como se configura hoje o fracasso escolar nas escolas públicas brasileiras? Quais são as políticas atuais destinadas aos “alunos com baixo índice de rendimento escolar” nessas escolas? Quais são as estratégias utilizadas pela escola para que seus índices de rendimento aumentem? “Como esses alunos participam de um processo de escolarização que lhes impõe a impossibilidade de aprendizagem?” Qual a relação estabelecida entre a escola e a família desses alunos? (BASSANI, 2013, p. 7).

Outra dissertação que contribuiu para esta pesquisa foi a de José Osmar Vasconcelos Filho, defendida em 2014 na Universidade Estadual do Ceará, cujo título é: *Políticas de avaliação externa no cotidiano da escola: um olhar sobre a gestão escolar no município da Baturité*, sob orientação de Sofia Lérche Vieira. O trabalho volta-se para os efeitos das políticas de avaliação externa no cotidiano da escola, visando ao trabalho da gestão escolar. Segundo Filho (2014), as metas elevadas estabelecidas “deixaram claro que a primazia pelas disciplinas avaliadas, através dos testes padronizados, pode causar limitações na aprendizagem em componentes curriculares não avaliadas, e tensão entre professores” (p. 8).

Em 2015, na Universidade Federal de Juiz de Fora, foi defendida a dissertação de mestrado de Joelse Rodrigues Pedraça, *PDE-Escola: Análise da implantação e dos resultados em uma unidade escolar de Ensino Fundamental no município de Manicoré/AM*, sob a orientação de Eduardo Salomão Condé. Esse estudo analisa o programa PDE-Escola, pertencente à rede estadual de ensino do estado do Amazonas. A pesquisa é de abordagem qualitativa e também apresenta a aplicação de questionários para professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental, com questões fechadas e abertas, e questionários com questões fechadas para os(as) alunos(as) do 7º ao 9º ano. Segundo Pedraça (2015, p. 7), o objetivo do programa PDE-Escola “[...] é atender às escolas que necessitam desenvolver suas ações com eficiência, buscando sempre um desenvolvimento favorável ao ensino e aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente o bom desempenho destes nas atividades intra e extraescolares”. Apesar de a meta do PDE-Escola ser o ensino e aprendizagem, podemos observar que a “eficiência” não tem atendido grande parte da população brasileira.

Embora tenham sido utilizadas somente pesquisas articuladas com a avaliação em larga escala, sabemos que o fracasso escolar não inicia com ela. Porém, podemos afirmar,

com base em Esteban (2014), Serpa (2011) e Serpa e Ribeiro (2015), que a avaliação em larga escala intensificou a produção do fracasso escolar, priorizando a homogeneização, dessa forma oprimindo ainda mais os grupos sociais já historicamente excluídos do processo escolar e, neste momento histórico, excluídos dentro do processo escolar. De acordo com alguns resultados das pesquisas analisadas, pode-se identificar que, como principais marcas das políticas de avaliação em larga escala, o IDEB utiliza testes padronizados e o direito de cobrar resultados pela elevação de suas notas, considerando exclusivamente o trabalho dos(as) professores(as) e os(as) alunos e alunas.

Observou-se que, dos trabalhos analisados, somente um traz a voz dos(as) alunos(as). Isso mostra a relevância desta pesquisa, em que se opta por ouvir os(as) alunos e alunas da escola pública. Portanto, pretende-se contribuir com a reflexão sobre o processo curricular trazendo-se a voz dos(as) alunos(as), que em vários momentos parece fragilizada e pouco ouvida.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a perspectiva dos(as) alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública com baixo IDEB do estado do Mato Grosso sobre o currículo escolar. Os objetivos específicos são: a) compreender as diferentes abordagens do currículo escolar no contexto atual; b) caracterizar a perspectiva dos(as) alunos(as) sobre o currículo escolar e, em especial, sobre a disciplina de Educação Física; c) identificar a compreensão dos(as) alunos(as) em relação à avaliação no currículo escolar.

Para dar conta desses objetivos, nesta pesquisa, utiliza-se a abordagem qualitativa. Aqui, a compreensão de pesquisa qualitativa vai ao encontro do que ressaltam Minayo et al. (1999, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalizações das variáveis.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas. Como diz Minayo (1992, p. 121), “as entrevistas semi-estruturadas, ou não-estruturadas [...]. Ambas podem ser feitas verbalmente ou por escrito, mas tradicionalmente incluem a presença ou interação direta entre o pesquisador e os atores sociais [...]”. E é nesse sentido que aqui se utiliza a entrevista semiestruturada, estabelecendo-se um diálogo direto entre os(as) alunos(as) pesquisados(as) e o pesquisador.

A escolha dos sujeitos da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios:

- a) alunos(as) que pertencem à escola com o mais baixo IDEB do município;
- b) alunos(as) que pertencem à mesma turma do 9º ano do Ensino Fundamental;
- c) alunos(as) de diferentes idades pertencentes à turma do 9º ano do Ensino Fundamental;
- d) alunos e alunas pela escola considerados(as) com dificuldades de aprendizagem.

A escolha dos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental de uma escola de baixo IDEB tem a ver com as preocupações do grupo de pesquisa “Currículo, práticas pedagógicas e formação de professores”, que vem discutindo as questões de discriminação e aprendizagem em escolas de Ensino Fundamental com alto IDEB. Esta pesquisa contribuirá trazendo a análise de uma escola com baixo IDEB e também as perspectivas dos(as) alunos(as), pois as pesquisas desenvolvidas pelo grupo têm privilegiado entrevistas com professores(as). A escolha do 9º ano justifica-se pelo fato de esses(as) alunos estarem concluindo o Ensino Fundamental, tendo então que ser submetidos à avaliação em larga escala, além de terem que optar ou não pelo Ensino Médio. Assim, a entrevista semiestruturada com os(as) alunos(as) nos possibilitará perceber também o grau de importância atribuída por eles(as) à continuidade dos estudos.

Atendendo aos critérios, foram escolhidos nove sujeitos da escola. Após a escolha, surgiu a oportunidade de ouvirmos a voz de um ex-aluno da mesma escola que ainda não conseguiu concluir a Educação Básica. Ouvir o ex-aluno representou a possibilidade de analisar o futuro/ presente da importância do currículo para alunos(as) das classes populares.

A escolha da turma, bem como a dos(as) alunos(as) pesquisados(as), foi efetuada após observações nas aulas de Educação Física e uma consulta com a coordenação e com alguns(algumas) professores(as) que trabalham nas turmas do 9º ano da escola, a fim de definir, segundo eles(as), a turma que apresentava mais fragilidades em relação ao processo de ensino e aprendizagem e também nas questões disciplinares no cotidiano escolar. Segundo a coordenação e os(as) professores(as), a turma do 9º ano C, do período vespertino, era a que apresentava mais fragilidades. Após esse contato, a turma 9ºC foi escolhida. Assim, acompanhei as ações dos 27 alunos matriculados na turma, no espaço e tempo das aulas de Educação Física.

Após a escolha dos(as) alunos e alunas, foram apresentados os nomes dos(as) participantes aos(às) docentes e à coordenação da escola, e a reação foi unânime, afirmando-se que foi acertada a escolha devido às singularidades desses(as) nove alunos(as). Depois dessa etapa, foi marcada uma reunião com os nove sujeitos da pesquisa para explicar os



procedimentos da entrevista semiestruturada, e todos(as) se sentiram importantes por serem escolhidos(as) e, ao mesmo tempo, por poderem ser ouvidos(as) e falar sobre o que pensam e sentem em relação às suas perspectivas da educação escolar, mais especificamente, sobre o currículo.

Passo, agora, a descrever algumas características de meu convívio com os sujeitos da pesquisa, lembrando que os nomes utilizados, tanto da escola quanto dos(as) alunos(as), são fictícios, com vistas a preservar seu anonimato.

Helena: aluna da escola a partir do 6º ano, tem 16 anos de idade, mora com a mãe e o padrasto e tem uma irmã mais nova. Responsável pelo cuidado da irmã e também pelo serviço doméstico, tem o compromisso de fazer almoço, lavar roupa, louça, etc. A irmã tem 10 anos, e os pais mudam muito de região; a consequência é a perda de alguns anos letivos.

Maria: a aluna tem 15 anos de idade e estuda na escola desde a Educação Infantil. Seus pais são separados. Sua mãe mora em outra cidade; sendo assim, a aluna mora com o pai. Iniciou os estudos com distorção série/idade, mas nunca reprovou. Só aceitou fazer a entrevista se acompanhada por sua melhor amiga na turma.

João: o aluno tem 14 anos de idade, iniciou seus estudos em uma escola dos povos indígenas do município de Juara (MT), localizado a aproximadamente 190 quilômetros de Juína (MT). Com a morte de seu pai, sua mãe casou novamente e veio morar em Juína, fazendo parte da família a mãe, o padrasto e quatro irmãos. É o primeiro ano do aluno na unidade escolar. É muito popular na escola, principalmente com as meninas. É conhecido e chamado de “Indiã”, devido à marca de sua etnia.

Paulo: o aluno tem 15 anos de idade. Marcado por ser um dos piores da escola, esse rótulo já faz parte de sua vida, e ele se apresenta como o pior aluno da turma. Tem dificuldades nas disciplinas de Matemática e Física; se diz incapaz de memorização. O aluno diz que sente vergonha de ser aquele que mais visita a coordenação por motivos de indisciplina. De quatro irmãos, dois já faleceram.

Ana: a aluna tem 15 anos de idade, é repetente, sente-se inferiorizada na escola e na sala de aula por não se enquadrar nos estereótipos da beleza padrão. Diz ser vítima de *bullying* e foi transferida recentemente de outra escola por esse motivo. Seu convívio familiar é marcado pelo falecimento do pai.

José: o aluno tem 16 anos de idade. Apresenta-se como trabalhador por ajudar a família, porém só trabalhou no ano anterior, até sofrer um acidente. Mora com a mãe, o padrasto e mais um irmão; os outros três irmãos mais velhos já saíram de casa. Dois anos antes, ficou morando em outro estado e depois retornou.

Bruno: o aluno tem 14 anos de idade. Tem mais facilidade de socialização com os demais colegas da turma. Mora com os pais biológicos e um irmão mais novo. É o único aluno da turma que mora na zona rural, em uma chácara próxima à escola.

Manoel: o aluno tem 15 anos de idade e participa da Sala de Recursos desde o ano anterior. É considerado aluno com Progressão com Apoio de Serviço Especializado (PASE). Tem dificuldades de memorização comprovadas por um laudo médico. Veio do estado do Pará para o Mato Grosso. O pai trabalha em uma fazenda e fica aproximadamente 15 dias sem ver a família. O aluno mora com a mãe, que é empregada doméstica; o pai não é tão presente. Manoel é filho adotivo, e sua irmã mais nova também é adotiva. Quando não estão na escola, uma prima maior de idade fica com eles até a mãe retornar do emprego. O aluno demonstra ser bem participativo nas aulas práticas de Educação Física.

Joana: a aluna tem 14 anos de idade. No dia agendado para a entrevista, antes de iniciar as aulas, a aluna envolveu-se em uma briga com agressão física e verbal. Tive que aguardar sua ida para a coordenação para depois dar continuidade à sua entrevista. A aluna mora com os pais biológicos; tem uma irmã dos pais biológicos e mais dois irmãos não-biológicos. Observa-se que a aluna tem dificuldade de socialização e de interação com as atividades desenvolvidas na escola. Esse é seu primeiro ano na Escola Esperança que é sua terceira escola antes de encerrar o Ensino Fundamental, por não ter conseguido adaptar-se às instituições anteriores.

Pedro: tem 19 anos de idade e é ex-aluno da Escola Esperança, onde frequentou todo o período do Ensino Fundamental, tendo depois se matriculado no Ensino Médio regular em outra escola, localizada no mesmo município. Na época em que foi aluno da Escola Esperança, fui seu professor de Educação Física no período noturno. Chamava-me a atenção que ele não realizava aulas práticas. Quando questionei por que não participava das atividades na quadra, disse que estava cansado pelo seu serviço, pois diariamente realizava uma caminhada empurrando um carrinho de picolé (uma média de 20 quilômetros ao dia). Ao término do 2º ano do Ensino Médio, novamente mudou de escola, por não ter se adaptado; ao mesmo tempo, matriculou-se no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Até o momento da entrevista, o aluno ainda não estava frequentando as aulas do CEJA. Demonstra interesse pelos estudos. Desde os oito anos de idade, divide a vida da escola com o seu trabalho de vendedor ambulante. Também diz ser vítima de *bullying*, situação agravada na etapa final da Educação Básica.

Destaco que, nessa turma do 9º ano C, três alunos frequentam a Sala de Recursos. Conversei com a professora da Sala de Recursos, e ela admira o desenvolvimento do aluno

Manoel, respeitando seus limites. Porém, sente-se desanimada com os demais profissionais que trabalham na sala de aula, pois não desenvolvem atividades diferenciadas que venham ao encontro das dificuldades acadêmicas desse aluno. Para os responsáveis assinarem a autorização, foi necessário visitar a casa dos pais. Na ocasião, a mãe reclamou muito que vai à escola muitas vezes por ele se queixar de que os(as) demais alunos(as) “tiram sarro” por ele ser “preto”.

#### Escola Esperança: elementos do seu contexto

A Escola Estadual Esperança é uma das instituições escolares do município de Juína, que teve seu período de colonização no final da década de 1970 e está localizado no noroeste do estado de Mato Grosso. Como nos diz Ferreira, (1997) “a colonização de Juína começou a partir de 1978, quando inúmeras famílias, especialmente do centro-sul do país, migraram para esta região” (p. 493). Com o aumento da chegada dos colonos, alguns anos mais tarde, “a lei nº 4.456, de 09 de maio de 1982, de autoria do deputado estadual Oscar Ribeiro, criou o município de Juína, com área de quase 30 mil quilômetros quadrados, desmembrado do município de Aripuanã” (p. 494). Em relação aos dados gerais, o município tem como “principais atividades econômicas: pecuária, agricultura perene e de subsistência, extrativismo vegetal e mineral. Distância da Capital – 724 Km” (FERREIRA, 1997, p. 494). De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Juína tem uma população de 39.255 habitantes (IBGE/2016).

No processo histórico da colonização, com a emancipação política e o aumento da população, a prioridade da gestão política era o investimento na infraestrutura, principalmente na área da educação. Nesse contexto, é idealizada uma instituição escolar para atender uma população de mão de obra não-qualificada que ocupava o recente bairro às margens da cidade. Essa é a escola apresentada nesta pesquisa e aqui denominada de Escola Esperança. Com base no Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Esperança do ano de 2016, destacam-se algumas informações acerca de sua história.

O bairro Retirante, onde está localizada a escola, surgiu depois de uma invasão, no início da década de 1980, quando famílias de garimpeiros(as), lavradores(as), trabalhadores(as) braçais de madeiras e outros sem profissão definida ocuparam a área, ainda virgem e distante do núcleo urbano em mais de cinco quilômetros. Com o passar dos anos, algumas famílias foram embora, e muitas outras chegaram. O perfil socioeconômico

dos(as) moradores(as) pouco mudou. “São famílias de muitos filhos, pais desqualificados profissionalmente<sup>1</sup> tendo que garantir a renda familiar com um a dois salários mínimos (e até menos)” (PPP/2016, p. 4). A comunidade escolar “[...] é cercada de chácaras, numa delas funciona uma granja para produção de ovos, uma área industrial onde concentram madeiras e que atualmente tem se expandido madeiras de grande porte, e um laticínio que fabrica queijo tipo mussarela” (PPP/2016, p. 4).

O bairro possui um Centro de Educação Infantil construído pela Associação André Luiz que, em parceria com a Prefeitura Municipal, atende crianças de zero a cinco anos de idade. A Escola Estadual Esperança oferece o Ensino Fundamental Séries Finais, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo aproximadamente 700 alunos(as).

A legalização da escola ocorreu pelo Decreto nº 2874/90, e o Credenciamento, pela Portaria nº 307/2009. No ano de 1990, a escola foi estadualizada com o nome de Escola Estadual de 1º Grau “Esperança”. No ano seguinte, houve a implantação gradativa do Ensino Fundamental das séries finais e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A partir de 2012, foi implantado o Ensino Médio, iniciando com o 1º ano e, posteriormente, dando sequência conforme a Matriz Curricular.

Segundo o PPP (2016), o sistema de ensino e avaliação da Escola Estadual Esperança funciona com o Ciclo de Formação Humana, conforme Resolução 262/06 e LDB 9394/96. De acordo com Mato Grosso (2001, p.25), “a escola organizada em Ciclos de Formação possibilita espaço e tempo para estabelecer o relacionamento interpessoal, realizar a observação do ritmo característico de cada educando(a), o seu conhecimento prévio e o percurso de sua aprendizagem”.

Para facilitar o desenvolvimento da escola ciclada, as turmas são agrupadas por ciclos e fases, como especifica Mato Grosso (2001):

I Ciclo: 1º fase: 6 a 7 anos, 2º fase: 7 a 8 anos, 3º fase: 6 a 9 anos,  
 II Ciclo: 1º fase: 9 a 10 anos, 2º fase: 10 a 11 anos, 3º fase: 11 a 12 anos,  
 III Ciclo: 1º fase: 12 a 13 anos, 2º fase: 13 a 14 anos, 3º fase: 14 a 15 anos  
 (MATO GROSSO, 2001, p.52).

A formação do agrupamento de cada ciclo é determinada por critérios preestabelecidos; para constituir a “Escola Ciclada, as turmas de alunos de cada fase são

---

<sup>1</sup> Desqualificados profissionalmente: de acordo com Pizzio (2009, p. 210-211) “as transformações sofridas pelo mercado de trabalho em boa medida têm se constituído em um conjunto de obstáculos para o(a) trabalhador(a), uma vez que implica a exclusão ou a inclusão precária nesse universo”. Em decorrência, observa-se, em Ivo (2001, p.1) “grave processo de degradação do trabalho e do trabalhador, com efeitos dessocializantes no âmbito das famílias trabalhadoras e no aperfeiçoamento da cidadania”.

formadas agrupando-as a partir de critérios, como: idade; desenvolvimento sócio-histórico-cultural, afetivo e cognitivo; histórico escolar (escolaridade)” (MATO GROSSO, 2001, p. 51).

Vale ressaltar que as turmas do Ciclo de Formação Humana no processo de ensino e aprendizagem são organizadas por área de conhecimento, desenvolvida apenas no I Ciclo até a 2ª Fase do II Ciclo. Desse modo, a partir da 2ª fase do II Ciclo até a 3ª fase do III Ciclo, é substituída a área de conhecimento pelas disciplinas da matriz curricular. Em relação aos dias letivos, “o Ciclo de Formação Humana [...] organiza-se num período letivo de 200 (duzentos) dias ou 800/840 horas; podendo o aluno ser retido ao final de cada ciclo por um período não maior que um ano letivo em turmas denominadas” (PPP, 2016, p. 6).

Na unidade escolar, são realizados alguns projetos para desenvolver a socialização e ao mesmo tempo buscar a qualidade da educação:

São oferecidos aos educandos desta unidade escolar alguns projetos de incentivo para o bom desenvolvimento educacional e para uma boa convivência em sociedade e melhoria na aprendizagem dos alunos. Os projetos desenvolvidos na [Escola Esperança] no ano letivo de 2016 são: Cesta literária, xadrez, trânsito, *Bullying*, abordagens da cultura Afro-Brasileira nas ações Pedagógicas e metodológicas – Lei 11.645/08, O dia da Língua Portuguesa, O Teatro na escola, resgate dos valores humanos na escola, Paisagismo, estratégias de trabalho para alunos com deficiência e o programa Mais Educação. Os quais seguramente proporciona às nossas crianças e jovens opções de vida produtiva num futuro próximo (PPP, 2016, p. 5).

Esse é o contexto da escola em que os alunos e as alunas pesquisados(as) estão inseridos(as).

A dissertação está organizada em três capítulos. O Capítulo I, Currículo escolar: contexto histórico da sua produção inicial, apresenta o histórico do currículo escolar, com base nos estudos de Silva (1999) e Moreira (1990, 2000), enfatizando os primeiros movimentos dos estudos curriculares que surgiram nos Estados Unidos da América (EUA), principalmente no início do século XX. O currículo na escola é utilizado como um instrumento para preservar e reproduzir os conteúdos e valores da cultura hegemônica. Vale ressaltar que esse modelo curricular americano será utilizado como referência na educação brasileira após a Primeira Guerra Mundial.

Essa prática curricular hegemônica atende apenas aos interesses da cultura dominante, sendo visível a reprodução da desigualdade social e das injustiças sociais. Isso despertará a criticidade de estudiosos inspirados na teoria crítica de Frankfurt, na Nova Sociologia da Educação e outros movimentos, com o objetivo de lutar pelo direito de uma

educação democrática que favoreça os(as) oprimidos(as). Essa discussão é amplamente representada pela perspectiva do currículo escolar multicultural, tendo como principais teóricos Esteban (2007), Pavan (2007), Serba e Ribeiro (2015), Magrone e Tavares (2014) e Freitas (2011). Pode-se entender que o currículo escolar é um campo de luta, despertando diversos questionamentos sobre a qualidade da educação contemporânea, que utiliza a avaliação em larga escala como um instrumento regulador dos(as) “bons(boas)” e “maus(más)” alunos(as), lembrando que principalmente os(as) maus(más) alunos(as) pertencem à classe dos(as) oprimidos(as), que estão nas escolas públicas.

No Capítulo II, Especificidades do currículo da disciplina de Educação Física, retratam-se o processo histórico da sistematização da Educação Física e as marcas da homogeneização cultural nas práticas curriculares. Como referência, utilizam-se estudiosos como Vago (1999), Daolio (1995), Castelani (1994), Betti (1991) e outros. Será descrita a utilização dos movimentos corporais da Educação Física como concepção pedagógica na educação formal no decorrer de sua história, após a Revolução Francesa. Ao discutir-se a história da Educação Física no Brasil, consideram-se as primeiras manifestações das atividades físicas, desde o Brasil Colonial, praticadas pelos povos indígenas, até a consolidação dos esportes modernos e sua legitimidade nos conteúdos escolares da Educação Física contemporânea. Ao longo da luta para consolidar a Educação Física como prática pedagógica na educação brasileira, abordam-se algumas tensões das concepções militaristas e higienistas, que consolidam a maioria dos conteúdos hegemônicos vivenciados na Educação Física escolar. Assim, é realizada uma discussão sobre a importância do espaço e tempo das aulas de Educação Física para vivenciar as manifestações da diversidade cultural e, ao mesmo tempo, a construção do currículo multicultural, utilizando-se Rangel et al. (2008), Pinto e Vas (2009) e Nunes e Rúbio (2008) como principais autores e autoras.

No Capítulo III, apresenta-se o currículo na perspectiva dos(as) alunos(as) de uma escola pública de baixo IDEB, dialogando-se com autores(as) como Arroyo (2011, 2012, 2015), Esteban (2004, 2007, 2013), Daolio (2007), Serpa (2011) e outros(as).

Para analisar a perspectiva dos(as) alunos(as) sobre o currículo escolar e, especificamente, do currículo de Educação Física, foram empregadas entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados. Nas entrevistas, alunos e alunas foram explicitando suas vivências, o que tornou possível perceber suas perspectivas em relação ao currículo escolar. Com base no objetivo geral e nos objetivos específicos da pesquisa, realizou-se uma leitura minuciosa das entrevistas, a partir da qual se construíram as categorias

da pesquisa, conforme preconizam os teóricos da pesquisa qualitativa. Para Alves e Silva (1992):

Há que se falar primeiro da necessidade que o pesquisador assume de se deixar 'impregnar' pelos dados, o que vai acontecendo à medida em que ele faz 'leituras' da fala dos sujeitos ao longo da entrevista, detendo-se ora numa análise mais imediata do conteúdo expresso, ora nas teias de relações que se evidenciam (entre diferentes pontos do discurso, entre ele e a abordagem, entre diferentes concepções do mesmo tema, e assim por diante). [...] Gradativamente a análise vai acontecendo e o pesquisador passa a trabalhar num aprofundamento dos dados que ficarão contidos numa estrutura, guiada pelo tema e questões centrais. [...] (p. 66-67).

Dos dados coletados nas entrevistas, emergiram seis categorias, a serem explicitadas a seguir. Na primeira categoria, *A escola para mudar de vida: quando o sonho vira pesadelo*, discute-se a importância da educação formal na escola pública para a realização dos sonhos dos(as) alunos(as) da classe oprimida. A trajetória desses(as) alunos(as) na última etapa do Ensino Fundamental, em transição para o Ensino Médio, também é abordada. A análise dos dados da pesquisa explicita que a educação para a realização dos sonhos pode transformar-se em pesadelo. Os(as) alunos(as) não somente lutam pelo direito de estudar para concretizar seus sonhos, como também acreditam que a educação representa muito mais do que a preparação para o mercado de trabalho.

Na segunda categoria, *Ser bom(boa) aluno(a) é obedecer*, as vozes que retratam as normas padronizadas para adaptar-se ao processo de ensino e aprendizagem são apresentadas, com destaque para a avaliação em larga escala, que rotula e classifica - principalmente como fracassados(as) - aqueles e aquelas que não se adaptaram à padronização da aprendizagem. É visível que os(as) alunos(as) se percebem como maus(más) porque não conseguem aprender.

Na terceira categoria, *Quando o conteúdo escolar não fala da vida*, consideram-se a dificuldade de alunos e alunas para aprender, a luta para manter-se na escola e a ela adaptar-se, a evasão escolar e a não-aprendizagem, bem como a exclusão do direito de uma educação democrática, que tem outros significados e sentidos para a vida dos(as) educandos(as) em função da distância que há entre o currículo da escola e vida dos(as) alunos(as).

A quarta categoria, *Quando a discriminação vira processo de inferiorização*, aponta as situações de discriminação do cotidiano escolar de alunos e alunas que representam a classe dos(as) oprimidos(as). Na educação contemporânea, esses(as) estudantes estão na escola, mas ainda são rotulados(as) como fracassados(as) por carregarem as marcas da

desigualdade social, e em suas vozes é visível que se consideram culpados(as) por seu baixo desempenho escolar. Também foi possível perceber, por meio da análise, que as práticas curriculares ocultam a diversidade cultural. As manifestações das diferentes vozes apontam que os(as) alunos(as) são rotulados(as) com estereótipos de inferioridade, provocando agressões físicas ou verbais. O discurso hegemônico no cotidiano escolar nega suas identidades, e a sociedade discrimina-os(as), vendo-os(as) como culpados(as) e responsabilizando-os(as) por seu fracasso na trajetória da Educação Básica.

Na quinta categoria, *Quando o conteúdo escolar é vida: as aulas de Educação Física*, abordam-se o entusiasmo e a alegria de alguns(algumas) alunos e alunas de vivenciar o corpo livre como sujeito nos espaços e tempos das aulas de Educação Física. São também consideradas algumas situações das marcas hegemônicas refletidas nos conteúdos curriculares, as quais acabam excluindo as diferenças culturais que não correspondem aos modelos padronizados como ideais para realizarem as aulas práticas de Educação Física. Assim, defende-se um currículo multicultural que atenda a todos e todas em suas singularidades culturais.

Na sexta categoria, *A perspectiva dos(as) alunos(as) em relação à continuidade dos estudos: sonhos e pesadelos*, alunos e alunas refletem sobre a esperança da continuação na educação e suas escolhas nas instituições que ofertam o Ensino Médio. Nesse sentido, torna-se nítida em suas vozes a preocupação de trabalhar e cursar a última etapa da Educação Básica. Ainda nessa categoria, apresenta-se a voz do ex-aluno Pedro, que tem 19 anos de idade e ainda não conseguiu concluir o Ensino Médio, mostrando as marcas do currículo monocultural que dificultaram e ainda dificultam sua trajetória na educação.



## **CAPÍTULO I**

### **1. CURRÍCULO ESCOLAR: CONTEXTO HISTÓRICO DA SUA PRODUÇÃO**

No Capítulo I, aborda-se o currículo escolar em seu contexto internacional, haja vista este ter influenciado o contexto brasileiro, enfatizando-se os estudos curriculares dos Estados Unidos, no início do século XX, momento em que essas teorizações ganham espaço no meio educacional. Em seguida, são apontados aspectos da história das teorizações curriculares no Brasil relevantes para esta pesquisa. Sobretudo, destacam-se as tensões entre teorizações monoculturais e multiculturais.

Por fim, trazem-se algumas tensões relacionadas ao currículo, aos docentes e à avaliação em larga escala, com destaque para a rotulação e classificação de alunos e alunas de baixa renda que vivenciam o cotidiano das escolas públicas com baixo IDEB. Essas reflexões são imprescindíveis para a análise do objeto de pesquisa, pois contribuem para compreendermos a construção das concepções e perspectivas atuais em relação ao currículo escolar.

#### **1.1. O CONTEXTO INTERNACIONAL**

Em se tratando de pesquisar a perspectiva dos(as) alunos(as) quanto ao currículo escolar, de modo geral, e da Educação Física, em particular, é importante compreendermos a história do currículo escolar, especialmente os aspectos que ainda estão presentes nos currículos que circulam nas escolas.

Lembramos que, embora o currículo sempre tenha estado presente nas instituições educacionais no decorrer da história da educação escolar, nem sempre foi considerado como

objeto de estudo. Antes do estudo especializado na área curricular, outras áreas do conhecimento já estudavam a importância do currículo na educação, como ressalta Silva (1999): “as diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes das institucionalizações do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre currículo [...]” (p. 21). Entretanto, nos primórdios da educação escolar, as teorizações curriculares não utilizavam o termo *currículo*. Segundo o autor, “a didáctica magna, de Comenius é um desses exemplos” (p. 21).

O termo *currículo*, como um campo de estudo especializado na educação, surge com os(as) estudiosos(as) da educação americana, ao mesmo tempo em que se torna uma referência para outros países. Silva (1999) pontua que “[...] o termo curriculum, entretanto, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura americana” (SILVA, 1999, p. 21). Cabe, então, abordar o contexto histórico da construção do currículo americano.

As pesquisas americanas sobre currículo iniciam-se com a finalidade de moldar a sociedade americana. Isso ocorre no início do século XX nos Estados Unidos, em um período de transição econômica, política e social influenciado pela forte marca pós-guerra civil. Como dizem Moreira e Silva (2000), “após a guerra civil, a economia americana passou a ser dominada pelo capital industrial, sendo o sistema de competição livre então prevalente substituído pelos monopólios” (p. 9). Nesse novo cenário do mercado capitalista, dá-se uma mudança na produção industrial. “Uma nova concepção de sociedade, baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial, começou a ser aceita e difundida” (p. 10). Esses valores do mundo da produção industrial continuam tendo uma grande marca na sociedade atual, trazendo consigo o padrão do “homem” moderno, competitivo e individualista. Segundo os autores, “o sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar. Ou seja, novas credenciais, além do esforço e da ambição, tornam-se necessárias para se chegar ao topo” (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 10). Nesse contexto, a escola tem uma função social voltada para os interesses de produção, e a missão dos(as) especialistas curriculares é moldar a educação para a sociedade de produção industrial.

Essa mudança na economia provocou efeitos de grande impacto na sociedade americana. Como dizem Moreira e Silva (2000): “a industrialização e a urbanização da sociedade, então em processo, impossibilitaram a preservação do tipo de vida e da homogeneidade da comunidade rural” (p. 10). Os autores afirmam ainda que “[...] a presença dos imigrantes nas grandes metrópoles, com seus diferentes costumes e condutas, acabou por

ameaçar a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena” (p. 10). Nesse contexto, a sociedade civil constituída por grupos dominantes mobiliza-se contra a ameaça cultural do(a) imigrante: “fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos de serem adotados” (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 10).

Para a consolidação do projeto de manter a hegemonia da cultura e da sociedade americana, a escola assume papel central. Como ressaltam Moreira e Silva, (2000), a escola vai “desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam” (p. 10). Por essa razão, o currículo escolar tem a obrigação de transmitir os interesses da sociedade hegemônica. Segundo os autores, “na escola, considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer” (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 10).

Dessa forma, iniciam-se os estudos específicos para a construção de um currículo que atenda às exigências de produção de uma sociedade homogênea: “viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência. Daí os esforços de tantos educadores e teóricos e o surgimento de um novo campo de estudos” (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 10-11). Nesse contexto histórico, tem início o debate sobre as primeiras tendências do currículo escolar.

Moreira e Silva (2000), baseados em Kliebard (1974), afirmam que nesse período surgem duas grandes tendências de propostas curriculares. A primeira é “voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno [...], é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick [...]” (p. 11). Já a segunda proposta, representada pelos trabalhos de Bobbitt, direcionava-se “para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados ‘desejáveis’” (p. 11).

As duas propostas tiveram repercussão na educação brasileira e fomentaram debates sobre concepções pedagógicas que prevalecem até os tempos atuais. De acordo com Moreira e Silva (2000, p. 11), “a primeira contribui para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constitui a semente do que aqui se denominou tecnicismo”.

Ambas as tendências, com suas concepções curriculares, mesmo diferenciadas em muitos aspectos, tinham algumas semelhanças. Como dizem Moreira e Silva (2000), “as duas, em seus momentos iniciais, representaram diferentes respostas às transformações sociais,

políticas e econômicas”, mas tanto a proposta escolanovista quanto a tecnicista “procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava” (p. 11). Os autores apontam que “as duas tendências, juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos vinte ao final da década de sessenta e início da década seguinte” (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 11-12).

Para os(as) americanos(as), os problemas da sociedade, envolvendo também aspectos econômicos, culturais e outros, tinham que ser resolvidos pela estrutura escolar, mas esta estava longe de resolver os problemas sociais da sociedade americana. Conforme Moreira e Silva, (2000) com base em Moreira (1989), “[...] a escola não promovia ascensão social e, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta irrelevante” (p. 13). Nesse contexto, a estrutura curricular exige uma mudança radical, como pontuam os autores: “seria necessário transformá-la e democratizá-la ou então aboli-la e substituí-la por outro tipo de instituição” (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 13).

Em busca de respostas para os problemas da crise social americana, diversos(as) estudiosos(as) aventuram-se em um novo campo de conhecimento. Na contramão das concepções curriculares voltadas à produtividade, iniciam-se estudos curriculares preocupados com os problemas sociais refletidos dentro da escola e com a injustiça social, “interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos” (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 14).

Os(as) estudiosos(as) do currículo americano tiveram então que romper as fronteiras em busca de conhecimentos voltados aos problemas da desigualdade social e “passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa” (p. 14). As fortes correntes dos(as) estudiosos(as) da Europa que mais influenciaram os(as) pensadores(as) sociais são: “o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova Sociologia da Educação Inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia” (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 14).

Assim, a partir da década de 1970, após a conferência que reuniu diversos(as) autores(as) que criticavam as estruturas curriculares dominantes, surgem nos Estados Unidos outras abordagens curriculares, apontadas por Moreira e Silva (2000): “uma associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux” (p. 15); a segunda corrente, de acordo com os autores, estava “associada à tradição humanista

e hermenêutica, mais presente na Universidade de Ohio, cujo principal representante pode ser considerado William Pinar” (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 15).

A partir dessa nova perspectiva de discussão, voltada à crítica das abordagens anteriores, é interessante ressaltar a importância das novas concepções, que têm o compromisso de contribuir com estudos voltados à injustiça social, tendo como foco os(as) oprimidos(as) da sociedade: “[...] reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos” (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 16). Essa situação nos Estados Unidos também se torna preocupação entre os(as) estudiosos(as) da Inglaterra, com destaque para o sociólogo Michel Young, abordando algumas concepções diferenciadas da sociologia americana. Como dizem Moreira e Silva (2000), “intenções similares ocuparam a atenção, mais ou menos na mesma ocasião, de sociólogos britânicos [...] sob a liderança de Michael Young” (p. 16). Entretanto, segundo os autores, nos Estados Unidos, a análise sociológica curricular “caracterizou os estudos de professores mais ligados a Departamento de currículo e Instrução” (p. 16). Nessa perspectiva, há uma preocupação dos(as) professores(as) de estudar o currículo como método de instrução, porém, na Inglaterra, nesse período, os estudos curriculares são realizados pelos(as) sociólogos(as), como pontuam os autores: “na Inglaterra foram principalmente os sociólogos do departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres que conceberam a Sociologia da Educação” (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 16-17). Podemos considerar, nesse contexto, a sociologia como uma nova forma de pensar a educação. Segundo os autores, “educação como uma sociologia do conhecimento escolar, ou seja, como uma sociologia do currículo. A matriz desses esforços recebeu o nome de Nova Sociologia da Educação (NSE)” (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 17). Esses estudos foram muito importantes para as reflexões curriculares:

[...] foi considerável a influência da NSE no desenvolvimento inicial e nos rumos posteriores da Sociologia do Currículo, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos. Suas formulações têm constituído referência indispensável para todos os que se vêm esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 18).

Com base nessa contextualização mais ampla de currículo, passamos à contextualização no âmbito brasileiro.

## 1.2. HISTÓRIA CURRICULAR NO BRASIL

A história do currículo no Brasil será abordada a partir de estudos específicos voltados para as primeiras décadas do século XX. É importante destacar que o contexto histórico do currículo na educação brasileira é semelhante ao histórico curricular dos EUA. O fim da Primeira Guerra Mundial, a chegada expressiva de imigrantes ao país, as mudanças na economia, com o impulso da industrialização brasileira, a difusão cultural e o fortalecimento da elite urbana são alguns dos principais fatores que estimulam a reflexão sobre as novas propostas de abordagem curricular, diferentes da concepção tradicional jesuítica vigente até então. Segundo Moreira (1990, p. 85), com base em Ianni (1970), “o caráter elitista do ensino e do currículo é questionado após a Primeira Guerra, quando uma incipiente indústria é organizada, mais provocada por mudanças nas relações do Brasil com os países industrializados que propriamente pela guerra”. Considerando esse mesmo contexto histórico, econômico e social, Moreira (1990, p. 84) afirma que, “nos anos vinte, o Brasil exibia as tensões e conflitos provocados pelos processos de urbanização e industrialização e pelo recebimento de considerável número de imigrantes estrangeiros”.

Para realizar uma mudança no cenário educacional, ainda constituído sob forte influência da educação jesuítica e inspirado na ideologia europeia, os(as) pioneiros(as) da educação brasileira começam a trilhar os primeiros passos para superar a concepção pedagógica tradicional. Segundo Moreira (1990, p. 82), os(as) pioneiros(as) da educação “buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira”.

Os novos estudos curriculares abordados nos Estados Unidos no início do século XX contribuíram para a construção do manifesto dos(as) pioneiros(as) da educação no Brasil, também conhecido como movimento da Escola Nova. A influência norte-americana na América Latina aumentou tanto na esfera econômica quanto no âmbito cultural. “As teorias pedagógicas progressivistas formuladas por pensadores americanos e europeus começaram a exercer considerável fascínio nos educadores brasileiros” (MOREIRA, 1990, p. 86-87). Nessa nova concepção pedagógica da educação brasileira, nota-se a influência da ideologia do liberalismo: “a relação entre liberalismo e escolanovismo deve ser aqui ressaltada. Do ponto-de-vista histórico, tanto no caso brasileiro como em outros [...]” (MOREIRA, 1990, p. 87).

Baseado no modelo de currículo de Bobbit, Ralph Tyler consolida uma nova abordagem em 1949, a qual ficou conhecida no Brasil como tecnicismo. Tanto nos EUA

quanto no Brasil, essa abordagem tinha como base adaptar a escola e o currículo aos anseios do capitalismo.

Moreira (1990) destaca que, embora o tecnicismo seja uma forte presença na história curricular no Brasil, ele não era exclusivo. O autor afirma

[...] que tanto os autores americanos como os brasileiros mais estudados nos primeiros cursos de currículos e programas, na verdade combinaram idéias tecnicistas com idéias progressivistas derivadas das teorias de Dewey e Kilpatrick, além de refletirem, em alguns casos, a influência de Bruner e Piaget, tampouco associáveis ao tecnicismo (MOREIRA, 1990, p. 27-28).

Na década de 1980, entram no cenário das discussões os(as) teóricos(as) representantes da concepção crítica curricular, questionando a relação entre o currículo e as relações de poder na cultura escolar, compreendida como uma cultura específica no processo de socialização e integração de crianças e jovens (BARROSO, 2016). Como ressalta Canen (2002, p. 171): “a noção de currículo como artefato meramente técnico, neutro, foi desafiada particularmente pela teorização crítica, que evidenciou as relações de poder à base das escolhas curriculares e da seleção de conhecimentos escolares”. Esse movimento no Brasil tem mais força a partir da década 1980, pois o país vive um novo contexto social, político e econômico, incentivando o estudo de novas perspectivas curriculares e questionando a hegemonia curricular dominante na educação escolar.

A partir da década de 1990, conforme Rangherri e Gerson (2011), os estudos curriculares no Brasil, “até a atualidade, têm se debruçado no discurso de temas emergentes, desencadeados pelos debates promovidos pela pedagogia crítica, caracterizando-se, de modo geral, como estudos na perspectiva multicultural” (p. 26).

### 1.3 O CURRÍCULO ESCOLAR: O MULTICULTURALISMO

Na educação pública contemporânea, podemos considerar que, apesar de todos os esforços das políticas públicas na formação docente inicial e continuada e também no currículo, infelizmente, não se conseguiu ainda oferecer uma educação pública democrática que consolide o direito à educação para os sujeitos que não têm uma situação econômica privilegiada. Conforme Esteban (2007, p. 10), “estudar o cotidiano das escolas públicas e, principalmente, nele atuar exige diálogo constante com os sujeitos que habitam as margens sociais e passam a compor o cenário escolar como consequência da democratização do

acesso”. Nesse sentido, chama a atenção que a maioria dos esforços para melhorar a educação pública é idealizada, muitas vezes, por pessoas alheias à escola pública. Ou seja, professores, professoras, alunos, alunas e seus familiares não são chamados a participar da elaboração de políticas públicas que vão afetar seu cotidiano.

Assim, o que temos vivenciado na escola pública é um currículo monocultural, com características tecnocráticas e preocupado com as avaliações externas em larga escala. Cabe destacar que “a escola, pela sua obrigatoriedade, nos leva a conviver com a diferença de modo intenso, mas a nega com práticas homogeneizadoras. Com isso, ela costuma mascarar a diferença evidenciando o diferente” (SERPA e RIBEIRO, 2015, p. 91). Destaca-se que, “num primeiro momento, [...] a construção de alternativas passa pelo questionamento das teorias hegemônicas que norteiam a educação” (PAVAN, 2010, p. 132). Construir um currículo multicultural significa colocar em xeque o currículo monocultural que produz a homogeneização e faz parte da cultura da maioria das escolas.

De acordo com Pavan (2007), somente “na década de 90, ganham maior ênfase perspectivas curriculares multiculturais<sup>2</sup>, complexificando ainda mais o debate em torno dos processos curriculares, que passam pelo entendimento não mais restrito à questão de classe, mas também de raça, gênero, etnia, crença” (p. 3). Isso mostra o quanto é recente, em termos históricos, o debate curricular multicultural no Brasil. Embora, conforme dito anteriormente, na década de 1980, tenha havido discussões sobre o currículo sob uma abordagem crítica, o que foi de suma importância, este se mostra insuficiente para atender à pluralidade da escola. O currículo multicultural chama-nos a atenção para a necessidade de ampliar as discussões no âmbito da escola indo além das desigualdades e de incluir, no debate educacional, questões como raça, gênero, etnia e crença, entre outras que são visíveis nos espaços escolares. A educação multicultural possui duas dimensões:

[...] de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como 'diferentes' de modo que se formem futuras gerações nos

---

<sup>2</sup> Existem diferentes versões de multiculturalismo, e não há intenção de explorá-las neste texto, mas de explicitar, com base nas diferentes formas de entendimento do multiculturalismo, que a opção aqui é pelo multiculturalismo crítico. Moreira, com base em Silva (1999), afirma: “o multiculturalismo crítico caracteriza-se por não conceber as diferenças culturais separadamente de relação de poder. Enquanto em uma perspectiva liberal apela-se para o respeito à diferença, por se considerar que sob a aparente diferença há uma mesma humanidade, no multiculturalismo crítico a própria definição do que é humano é vista como resultado de relações de poder. Ainda segundo o autor, a perspectiva crítica do multiculturalismo pode ser dividida em uma concepção pós-estruturalista (que concebe a diferença como essencialmente um processo lingüístico e discursivo) e uma mais materialista (para o qual os processos institucionais, econômicos, estruturais, estariam na base da produção do processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural)” (2001, p. 69).



valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 63).

O currículo multicultural ouve as diversas vozes culturais, que muitas vezes são silenciadas e até mesmo rotuladas como inferiores mediante o discurso homogeneizante da cultura dominante. A perspectiva do currículo multicultural possibilita que todos(as) possam ser ouvidos no espaço escolar, ao mesmo tempo em que legitima o direito de todos(as) se expressarem.

Reiteramos a necessidade de reconhecer que o currículo escolar, segundo Esteban (2007), “por ter como objetivo um resultado homogêneo, ao ressaltar as diferenças, segrega e discrimina, ocultando, sob conceitos constituídos na perspectiva da neutralidade, preconceitos enraizados social e escolarmente que conduzem e justificam a exclusão” (p. 11). Nessa perspectiva, a ênfase na homogeneidade do currículo escolar significa um dualismo pedagógico. Como pontua a autora: “a exclusão da escola dá lugar à exclusão na escola que ressalta a manutenção do conflito presente na dinâmica inclusão/exclusão” (p. 14). O multiculturalismo crítico não rotula o(a) aluno(a), mas problematiza todo e qualquer processo de construção cultural: “essa tensão traz a possibilidade de produção de outros lugares, com outros significados, que questionem não o sujeito que fracassa, mas as relações que geram o fracasso de muitos e o êxito de alguns” (ESTEBAN, 2007, p. 14).

Quando as diferenças culturais e sociais vivenciadas no currículo escolar são trabalhadas pela escola na perspectiva do multiculturalismo crítico, quando as diferenças não são vistas de forma folclórica, mas como expressões/resultados das disputas de poder, as possibilidades de uma educação que não oprime e não inferioriza começam a ser construídas. Para Serpa e Ribeiro (2015), é necessária “uma escola que aceite identidades plurais, metamorfoseadas pelo encontro com os outros, pela experiência, ao invés de insistir na farsa de identidade nacional, de um currículo único, para formar sujeitos iguais” (p. 97). Esse processo de formar sujeitos iguais, segundo um(a) aluno(a) padrão, leva muitas vezes o(a) aluno(a) a negar sua cultura para adaptar-se a uma suposta cultura homogênea ratificada pela escola: “a ausência de uma comunidade que me acolha é a ausência de uma identidade que me defina, e se para uns isso é a liberdade suprema, para outros é o abismo da mais profunda solidão” (SERPA e RIBEIRO, 2015, p. 90). A cultura hegemônica (re)produzida pela escola “ainda nos dias atuais continua equivocadamente branca, masculina, heterossexual, eurocêntrica” (PAVAN, 2007, p. 5). Por isso, “o multiculturalismo não pode ser separado das

relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço” (SILVA, 1999, p. 85).

Essa é a realidade das escolas. No mesmo espaço, convivem diferentes culturas, porém, o que é válido e validado nos conteúdos escolares é a cultura hegemônica, conforme já mencionado. Como dizem Serpa e Ribeiro (2015, p. 92), “a maior função educativa da escola não consta nos livros didáticos. Mas na vivência da cultura escolar”. Parafraseando as autoras, pode-se afirmar que a função educativa da escola não consta nas avaliações em larga escala, mas na valorização das diferenças.

#### 1.4 O CURRÍCULO ESCOLAR, DOCENTES E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: TENSÕES E IMPLICAÇÕES

Neste item, abordam-se o desdobramento da avaliação em larga escala na educação pública e os sentidos e significados para o currículo escolar, classificando e rotulando, principalmente, alunos e alunas pertencentes à população de baixa renda. A escola pública atualmente é regulada pelos critérios da avaliação em larga escala, tendo como prioridade, em suas ações pedagógicas, no planejamento curricular e em todo o seu contexto, as cobranças para um bom desempenho avaliativo. A instituição escolar tem sua visibilidade na sociedade contemporânea atrelada aos dados do seu desempenho, que funciona como um cartão postal, elaborado pelas normas do mercado neoliberal.

Quando refletimos sobre a importância da educação para crianças e adolescentes viverem a sua cultura no seu modo de ser, próprios da infância e da adolescência, questionamos se a educação atende a todos. Como diz Guimarães-Iosif (2009, p. 7), “a educação é um direito humano fundamental assegurado desde a Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, e reafirmado, posteriormente, em vários pactos internacionais”. Sabemos, entretanto, que, para vivenciar essa educação, encontraremos um mundo de obstáculos e desafios em uma sociedade contemporânea idealizada pelo mundo adulto, por sua vez influenciado pelo liberalismo econômico, reproduzindo desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, ameaçando a dignidade humana e atingindo os mais fragilizados, ou seja, as crianças e adolescentes inseridos nos grupos sociais de baixa renda. Podemos entender que “esse direito tem sido negado para muitas pessoas em todo o cenário mundial, principalmente quando falamos de populações de baixa renda dos países pobres ou de países com desigualdades sociais gritantes, como é o caso do Brasil” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 7).

Apesar de a legislação assegurar que toda criança e adolescente têm direito à educação, na realidade, esse direito ainda é uma utopia. Como ressalta Freitas (2011, p. 46), “[...] as marcas da desigualdade sempre renovaram a dúvida que atravessa a história de nosso país a respeito do que significa para nós afirmar que a escola é para todos. O que tem significado a palavra todos, no Brasil?”. Pouco adianta o discurso do direito à educação e da educação para todos sem a prática da educação para todos. Na cultura escolar das escolas públicas, crianças e adolescentes, quanto mais carentes se apresentam, tanto mais são vistos como maus(más) alunos(as) que contribuem para a baixa qualidade da educação pública.

Avaliadas de acordo com tal padrão médio e desconsiderados critérios outros de avaliação, as crianças oriundas das camadas populares apresentariam defasagens ou deficiências nos mais diversos aspectos: nutricional, cognitivo, cultural, afetivo etc. Dentro dessa perspectiva, toda tentativa de concretizar uma referência acerca dessas crianças é realizada pela desqualificação, pela negação (GOUVEA, 1993, p. 49).

O ambiente escolar para o aluno pobre é um ambiente hostil que se apresenta como tal desde o momento da matrícula. As crianças pobres, ao matricularem-se na escola, trazem consigo toda uma herança cultural vivenciada no seu cotidiano social. Essa cultura da criança é vista pela escola de forma discriminatória. As crianças pobres e suas famílias são vistas como provenientes de um ambiente “desestruturado e desestruturante, marcado pela falta de higiene, limitação das atividades lúdicas em função da inserção precoce no mercado de trabalho, onde as relações intersubjetivas se caracterizariam pela agressividade, violência, etc.” (GOUVEA, 1993, p. 49).

Essa realidade leva-nos a refletir que os alunos pobres, com seus problemas sociais, terão uma grande dificuldade de se adaptar à escola, carregando o estigma de serem os responsáveis pelos problemas que a escola enfrenta. A “[...] fixação dessa imagem social que faz de crianças e adolescentes pobres de locais pobres, os alunos-problema, muitas vezes considerados como ‘aquilo atrapalha a escola’” (FREITAS, 2011, p. 16). A postura adotada, na maioria das vezes, é a de negar ou punir os(as) alunos(as) de baixa renda, marcados(as) pelas desigualdades sociais; desse modo, “crianças e adolescentes que podem se constituir ameaça à sociedade, à ordem estabelecida, devem ser submetidos a práticas de controle e de disciplina [...]” (PINHEIRO, 2001, p. 51).

A avaliação em larga escala não contribui para a democratização escolar; sua importância está no controle que exerce sobre as escolas e seus currículos. A escola pública, que deveria atingir todos os segmentos da sociedade, acaba inferiorizando e culpabilizando

com baixas notas nas avaliações em larga escala os sujeitos produzidos pela desigualdade social. Muitas vezes, a escola acaba atribuindo às diferenças culturais a ideia de deficiência cultural, ou seja, a avaliação em larga escala ao enfatizar a cultura hegemônica, subalterniza as outras formas de expressão cultural.

No próximo capítulo, mostra-se como esse contexto afeta o currículo da Educação Física no Brasil.

## CAPÍTULO II

### 2. ESPECIFICIDADES DO CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Inicia-se este capítulo afirmando-se com Vago (1999) que, “como disciplina escolar, a Educação Física é uma das entidades culturais da escola” (p. 21). Embora saibamos, conforme apresentado ao longo desta dissertação, que a educação foi e é construída com as marcas do currículo monocultural com seus conteúdos homogêneos, “conflitos de classe, de raça, de gênero, de idade, por exemplo, afloram também na escola, nas aulas de Educação Física. E não nos é permitido ficar indiferentes a eles, o que seria concorrer para perpetuá-los” (VAGO, 1999, p. 25).

Com Rangel et al. (2008, p. 157), a partir de Daolio (1995), podemos observar que os(as) professores(as) de Educação Física, “de modo particular, sempre tiveram dificuldades em lidar com a manifestação e a valorização das diferenças. Tenderam, ao longo da sua história, a silenciá-las e neutralizá-las, sentindo-se muito mais seguros e confortáveis com a homogeneização e a padronização”. Por isso, em consonância com os autores e as autoras estudados(as) nesta dissertação, enfatiza-se a necessidade de olhar a história da Educação Física para ajudar-nos a compreender de que forma ela se constituiu com um discurso hegemônico, ou seja, de valorização de uma forma dominante de concebê-la e vivenciá-la no espaço-tempo escolar.

#### 2.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS ESPORTES MODERNOS: ELEMENTOS DA SUA HISTÓRIA

A Educação Física, em seus conteúdos, tem as marcas de diversas manifestações corporais e culturais no decorrer da história; ao mesmo tempo, questiona suas concepções pedagógicas como educação. De acordo com Betti e Zuliani (2002), “Educação Física é uma expressão que surge no século XVIII, em obras de filósofos preocupados com a educação” (p. 73). Assim, surge uma preocupação com as atividades físicas sistematizadas para o desenvolvimento integral do ser humano, e “a formação da criança e do jovem passa a ser concebida como uma educação integral – corpo, mente e espírito –, como desenvolvimento pleno da personalidade. A Educação Física vem somar-se à educação intelectual e à educação moral” (BETTI e ZULIANI, 2002, p. 73).

Cabe abordar aqui as principais manifestações culturais da Educação Física contemporânea e sua consolidação com os esportes. A Educação Física moderna e a educação formal devem-se aos países europeus. Como diz Betti (1991, p. 42), foram “os sistemas ginásticos europeus do século XIX que formaram a primeira base institucional para a Educação Física moderna [...]”. Esse movimento foi influenciado pelo contexto histórico da reforma da educação da Revolução Francesa no final do século XVIII. Segundo Betti (1991, p. 35), com base em Luziaraga (1979),

Ao final do século XVIII a educação européia modificou-se radicalmente com a Revolução Francesa, que fez com que a educação estatal, do súdito, própria da monarquia absolutista e do despotismo esclarecido, se convertesse na educação nacional, na educação do cidadão participante do governo do país (BETTI, 1991, p. 35).

Esse período histórico da educação nacional, reforçando o patriotismo, praticamente contamina a Europa, e a Educação Física, por meio da ginástica, procura formar homens fortes, defensores da sua pátria, adotando-se uma Educação Física militarista. Para Betti, (1991, p. 35), “a história da elaboração dos chamados sistemas ginásticos confunde-se com a própria história do nacionalismo europeu e do militarismo sempre presente nos séculos XVIII e XIX. Originários da Alemanha, Suécia e França”.

A Inglaterra não teve a mesma preocupação dos demais países da Europa em utilizar os métodos ginásticos e militaristas. Seu interesse na Educação Física voltou-se para a ocupação do tempo livre, adotando jogos esportivos como prática do lazer. Conforme ressalta Betti (1991, p. 44), fundamentando-se em Eyler, (1969), McIntosh (1975) e Rouer (1977), “a Educação Física inglesa do século XIX não foi muito influenciada pela filosofia nacionalista, tendo um desenvolvimento diferenciado em relação ao restante da Europa” (p. 44). Nesse sentido, pelas condições culturais, sociais e geográficas, a Inglaterra produz novos

significados para a Educação Física, atrelados à prática de esportes: “o movimento esportivo inglês formou o outro pilar da sistematização da Educação Física e guarda relação com as transformações sócio-econômicas produzidas pela Revolução Industrial naquele país a partir de 1760” (BETTI, 1991, p. 41).

Como mencionado, a situação geográfica e política da Inglaterra fez com que este país buscasse um novo viés para a Educação Física, diferenciado das abordagens dos demais países europeus. A preocupação maior era relacionar os esportes às concepções pedagógicas da educação. Desse modo, a Inglaterra torna-se precursora em utilizar o esporte integrado na Educação Física como método de educação. Segundo afirma Betti (1991, p. 45) “a Inglaterra foi também pioneira em aceitar e utilizar o esporte como um meio de educação”. Hoje, quando falamos em esporte, dificilmente conseguimos isolá-lo da Educação Física, ou seja, com o surgimento das modalidades de práticas esportivas, podemos considerar que a Educação Física produziu o esporte e que o esporte produziu a Educação Física. Assim, os esportes modernos são, em sua maioria, os esportes que surgiram na Inglaterra e foram regulamentados no início do século XX. De acordo com Tubino (1992), “ao admitir-se que o esporte da antiguidade Grega foi a primeira concepção de esporte” (p. 43-44), também admitimos que os ingleses reinventaram as concepções dos esportes, legitimando-os como esportes modernos. “Por outro lado, o esporte moderno, segundo Ueberhost<sup>3</sup>, Ulman<sup>4</sup>, Grif<sup>5</sup> e outros, nasceu com Thomas Arnold<sup>6</sup>, no Colégio Rugby (Inglaterra/1928), que se utilizou dos jogos aristocratas e burgueses dos ingleses [...]” (TUBINO, 1992, p. 43-44).

Nesse sentido, pode-se dizer que o esporte moderno tem origem com a classe dominante inglesa. Contudo, para o esporte ser regulamentado, como ressalta Tubino (1992, p. 44), “Arnold, sob visível influência de Darwin, tentou introduzir o utilitarismo [...], na sua concepção de esporte, [haveria] três características principais: 1º) é um jogo, 2º) é uma competição, 3º) é uma formação”. Esses argumentos utilitários foram suficientes para mostrar a importância do esporte e divulgá-lo em toda a sua complexidade, desde os elementos pedagógicos no contexto escolar até o desdobramento do esporte amador para o esporte de

---

<sup>3</sup> UEBERHORST, H. Teorias sobre el Origen del Desporte. In: Citius, Altius, Fortius. Madrid: Instituto Nacional de Educação Física y Deportes, XV, 9-57, 1973.

<sup>4</sup> ULMAN, J. De la Gymnastique aux Sports Modernes – Historie des Doutrines de l’Education Physique. Paris: Vrin, 1982.

<sup>5</sup> GRIF, G. História da Educação Física e do Esporte. Porto Alegre: D.C. Luzzatto Editores, 1989.

<sup>6</sup> Thomas Arnold tem sido considerado como uma das figuras-chave na configuração do esporte moderno porque foi o primeiro diretor de uma escola pública que introduziu jogos de caráter desportivo recreativo como parte da vida acadêmica desses centros, com uma clara intenção de controlar o uso de tempo de lazer dos(as) alunos(as) (TORRES, Ferrer, Antoni. Análise da reforma através de Thomas Arnold. Citius, Altius, Fortius. v.5. n.1, Maio, 2012, p. 119-130).

alto rendimento, inspirando o Barão Pierre de Coubertin a promover o aparecimento dos jogos olímpicos modernos.

Outro fato interessante é a divulgação dos esportes, mesmo no entendimento do espaço e tempo em que se encontrava, pois os esportes inseridos nas olimpíadas contribuíram para a divulgação do seu legado, como também para sua prática. Porém, não podemos deixar de mencionar como mensageiro desses esportes, e também responsável por inventar novos esportes, a Associação Cristã de Moços (ACMs). Como aponta Tubino (1992, p. 46), “outra ação considerada propulsora do esporte moderno foi a Associação Cristã de Moços (ACMs), que além de adotarem as práticas esportivas no conteúdo de suas atividades, ainda criaram novas modalidades esportivas, como o Voleibol e Basquetebol”. Com isso, o currículo das escolas teve a influência do esporte americanizado como educação pedagógica na Educação Física. Nunes e Rúbio (2008, p. 61), a partir de Bracht (1992), dizem que, “nessa conjuntura e sob influência do modelo curricular americano, que preconizava o esporte como prática pedagógica ideal para aqueles tempos de desenvolvimento, a Educação Física incorporou os princípios da instituição esportiva”. Pode-se, então, considerar que esse período foi a semente dos esportes e jogos sistematizados, que é cultivada com seus significados e símbolos culturais no desdobramento do movimento intencional da Educação Física para o currículo escolar.

## 2.2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A história da Educação Física no Brasil acompanha o contexto da educação brasileira. Nesta seção, pontuam-se alguns aspectos dos períodos colonial, imperial e republicano, bem como do Estado Novo, trazendo-se também algumas questões da Educação Física contemporânea.

Um dos primeiros relatos históricos sobre a atividade física e educação data da época dos jesuítas. De acordo com Penna (1980, p. 57), “com a vinda dos jesuítas, em 1549, e a fundação de seus célebres colégios, tiveram aqueles o necessário cuidado de dar sempre a atividade física aos catecúmenos, mesmo porque o ensino da época exigia quase imobilidade [...]”. No período colonial, as atividades físicas tiveram uma grande influência dos povos indígenas, incluindo a natação, a equitação e o arco e flecha. Como diz Tubino (1996, p. 15), baseado em Penna Marinho (1952-1979), no período do Brasil Colônia (1500-1822), “as práticas esportivas ou atividades físicas praticadas pelos índios e primeiros colonizadores



foram o arco e a flecha, a natação, a canoagem, as corridas, as marchas e a equitação, todas caracterizadas pelo seu utilitarismo”.

No período do Brasil Império, além das atividades físicas dos povos indígenas, considera-se também como atividade física a capoeira, praticada pelas pessoas escravizadas, como outra manifestação cultural brasileira. Para Tubino (1996, p. 17), “uma atividade física ligada à própria identidade cultural brasileira, muito praticada nesta época do Brasil-Império, durante o período da escravidão no país, foi a capoeira”.

Outras modalidades esportivas praticadas no Brasil Império, além das atividades físicas dos negros e dos povos indígenas, são adotadas pelos militares, seguindo a cultura europeia. Como diz Tubino (1996, p. 18), “as outras práticas esportivas neste período Império eram: a esgrima, a equitação e a natação, praticadas, aliás, desde 1810 na Academia Real Militar [...]”. Com a implantação da Academia Militar, surge também a prática das ginásticas europeias, ocorrendo “a criação da Escola Militar pela Carta Régia de 04 de dezembro de 1810, com o nome de Academia Real Militar, dois anos após a chegada da família real ao Brasil; [e] a introdução da Ginástica alemã, no ano de 1860 [...]” (CASTELLANI, 1994, p. 34).

Na transição do Brasil Império para o período republicano, chama atenção a consolidação das atividades físicas marcadas pela cultura europeia, principalmente os métodos ginásticos. A atividade física legitimada é a europeia, secundarizando-se as atividades físicas de outros grupos culturais, considerados inferiores, principalmente a capoeira, praticada pelos escravos no Brasil Império. Como ressalta Castellani (1994, p. 43), “em 1822, o Brasil, ao conquistar sua independência, possuía metade de sua população composta pela massa escrava”. Em decorrência disso, a capoeira é vista como uma resistência não apenas a atividades físicas, mas também a todas as manifestações culturais do eurocentrismo. Para Tubino (1996, p. 18), com base em Barbieri (1991),

Ao conceber a Capoeira como manifestação cultural, explica que na verdade ela foi uma resistência não apenas à resistência física, mas também à resistência simbólica exercida pelos dominadores que impunham aos negros escravos novos valores culturais, como o catolicismo, a língua portuguesa e outros comportamentos (TUBINO, 1996. p. 18).

Na transição do século XIX para o século XX, o Brasil encontra-se em transformação política e social. Ao mesmo tempo, iniciam-se um novo século e um novo sistema de governo, o período republicano. Nesse contexto, a Educação Física torna-se importante na educação escolar para o desenvolvimento da sociedade brasileira. De acordo

com Castellani (1994, p. 39), “a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para forjar aquele indivíduo 'forte', saudável, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país [...]”. Dessa forma, reforça-se a luta pela obrigatoriedade da Educação Física nos currículos das escolas brasileiras, tendo Rui Barbosa à frente desta batalha. Segundo Tubino (1996, p. 20), “[...] no final do Império, pode ser sintetizado com os célebres pareceres de Rui Barbosa, que, com uma profundidade notável sobre o que ocorria nos países mais adiantados”. Assim, seus argumentos tinha sustentabilidade para defender a prática da Educação Física nas Instituições Escolares. Deste modo, seus estudos contidos em seus pareceres, tornam-se o marco inicial para a implantação da Educação Física no currículo educacional, ao mesmo tempo inspirando estudiosos sobre a importância da Educação Física no contexto da educação escolar. Conforme esclarece Castellani,

Nesse particular, armou-se de especial relevância o Parecer de Rui Barbosa no Projeto de número 224, denominado Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública. Em tal parecer, proferido na sessão de 12 de setembro de 1882 da Câmara dos Deputados, Rui Barbosa deu à Educação Física um destaque ímpar a seu pronunciamento [...] (CASLPELLANI, 1994, p. 47).

A luta pela presença da Educação Física no currículo escolar já existia no Brasil Império, tendo-se estendido até o final do período republicano. Várias foram as tentativas de oficializar a Educação Física como detentora da educação da cultura corporal. Betti (1991), baseado em Cantarino Filho (1982), afirma que “a Educação Física escolar brasileira teve seu início oficial em 1851, com a Reforma Couto Ferraz” (p. 63). Esse foi o ponto de partida de diversas propostas para a regulação da obrigatoriedade da Educação Física como conteúdo curricular, mas essa realidade só seria concretizada após as primeiras décadas do século XX. Betti diz que, na realidade, “[...] a efetiva implantação da Educação Física ficou restrita, até os primeiros anos da década de 30, às escolas do Rio de Janeiro, enquanto município da corte imperial e capital da república, e às Escolas Militares” (BETTI, 1991, p. 63).

O empenho pela implantação da Educação Física nas escolas brasileiras esteve associado à ginástica. Segundo Betti (1991, p. 64), ainda com base em Cantarino Filho (1982), “em várias destas reformas, a Educação Física foi incluída nos currículos escolares, geralmente sob a denominação de ginástica”. Entretanto, a obrigatoriedade da Educação Física nos conteúdos curriculares somente ocorreu na transição do Estado Novo, no decorrer das reformas educacionais de 1937. Como aponta Castellani (1994, p. 79-80):

[...] pelo texto da Lei constitucional nº 01 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937:

...Artigo 131 – A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais, serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência.

Artigo 132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação...

Podemos, então, considerar o período do Estado Novo como o marco da Educação Física como disciplina obrigatória no currículo escolar. Nesse contexto, o Estado utiliza os movimentos corporais com a intenção instrumental de consolidar sua ideologia, por meio da ênfase militarista e higienista.

### 2.3. AS MARCAS DO MILITARISMO HIGIENISTA: OS ESPORTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Podemos considerar o papel de grande importância do Estado como o responsável pelos dispositivos reguladores da Educação Física inserida como obrigatoriedade na educação pública. No decorrer do período do Estado Novo, a principal instrução da Educação Física foi formar corpos adestrados, e não críticos, dividindo o corpo humano. A cabeça tornar-se-ia apenas um membro físico, e não reflexivo, no desdobramento da prática da Educação Física. Castellani (1994, p. 85), fundamentando-se em Alcir<sup>7</sup> (1984), ressalta a “‘militarização do corpo’ (que se dava em 3 patamares, quais sejam, o da moralização do corpo pelo exercício físico, o do aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho)”(p. 85). Nesse sentido, a Educação Física transforma-se em uma educação instrumental, “a qual se deu concomitantemente à militarização do espiritual” (CASTELLANI, 1994, p. 85).

Para o sucesso dessa ideologia pela Educação Física, os conteúdos das concepções militaristas e eugênicas foram a base da estrutura curricular. “Tal intenção cresce a importância na medida em que sabemos terem sido as instituições militares aquelas que mais

---

<sup>7</sup> LENHARO, Alcir. Sacralização da política, p. 77-79.

sensíveis se mostraram à influência da filosofia positivista<sup>8</sup>” (CASTELLANI, 1994, p. 37). Como sabemos, há uma relação muito forte entre o contexto histórico do militarismo e a Educação Física no Brasil: “as relações entre Educação Física e militarismo são bastante antigas no país, já existindo pelo menos desde 1890” (BETTI, 1991, p. 72).

A Educação Física, além de receber as influências da concepção militarista, é norteada pelos conhecimentos da medicina, direcionando os principais objetivos da prática da atividade física. Como diz Castellani (1994), “[...] a Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deve exclusivamente e nem tampouco prioritariamente aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos [...]” (p. 39). Os médicos sentiam-se responsáveis pelos critérios de uma sociedade hegemônica, considerada saudável, “auto proclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira” (CASTELLANI, 1994, p. 39). Pode-se dizer, assim, que a Educação Física é utilitária para o Estado na formação “[...] de uma raça homogênea, sadia e forte que só poderá surgir dentro de alguns séculos, após o caldeamento das várias raças, sub-raças e tipos intermediários que constitui o povo brasileiro” (PENNA, 1980, p. 177).

Nesse contexto, a Educação Física começa a ser influenciada pela concepção da eugenia, que ainda prevalece nos conteúdos escolares da Educação Física contemporânea. Segundo Betti (1991, p. 76), a “idéia de que a melhoria e aperfeiçoamento da Raça brasileira poderia ser alcançada através da prática orientada da atividade física foi um dos princípios fundados da Educação Física no Brasil”. Naquele momento histórico, a família tinha a grande função social de servir ao Estado. A mulher e o homem realizariam a atividade física de acordo com o seu papel social relacionado com o discurso dominante. Defendia-se, ainda, a importância da mulher como “supermãe” para a procriação e do homem como “super-homem” para construir e defender o país. Como aponta Castellani (1994, p. 56),

Destinava-se, portanto, à Educação Física, nessa questão da eugenia da raça, um papel preponderante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres (CASTELLANI, 1994, p. 56).

---

<sup>8</sup> Positivista: a origem do “Positivismo” é atribuída ao francês Augusto Comte (1798-1857) “[...]. A relação que se estabelece entre a filosofia do francês Comte – chamada de ‘filosofia positiva’ ou ‘Positivismo’ – e as várias correntes denominadas de ‘Positivismo’ baseia-se em diversas possibilidades: a primeira, claro, é a identidade de nome em diversas situações; em seguida, alguns vínculos históricos (teóricos e políticos) entre eles; por fim, mera extensão ou ampliação de sentido” (LACERDA, 2009, p. 319).

O discurso dos higienistas baseava-se na superioridade dos seus saberes e, ao mesmo tempo, na discriminação e inferioridade dos povos que não se adaptavam ao modelo hegemônico burguês. Segundo Castellani, (1994, p.43), era preciso “explorar e manter explorado, em nome da superioridade racial e social da burguesia branca [...]”. Desse modo, a eugenia estabelece os padrões de exclusão, isto é, exclui “todos os que, por suas singularidades étnicas ou pela marginalização sócio-econômica, não lograram conformar-se ao modelo anatômico construído pela higiene [...]” (CASTELLANI, 1994, p. 43). A Educação Física, nessa visão, não serve para tornar-se saudável. Um indivíduo negro em plena atividade de mão de obra braçal de grande esforço físico não seria saudável – ele é fraco pelo fato de sua raça não estar de acordo com o modelo higienista “branco”.

Uma das heranças do conhecimento militar e da concepção eugênica e moral é o entendimento de que a Educação Física serve como um adestramento social e físico, sem espaço para reflexão, priorizando apenas a função ideológica que o Estado determina como importante.

Outro período fundamental no contexto histórico da Educação Física, com suas marcas da concepção militarista e eugênica, envolve as políticas públicas, com a utilização dos esportes como prioridade nos conteúdos curriculares. O período do regime militar teve grande influência no crescimento da importância do esporte nos conteúdos da Educação Física. De acordo com Betti (1991), baseado em Romanelli (1968), “o novo regime, principalmente a partir de 1968, procurou adequar o sistema educacional ao modelo econômico” (p. 100). No período do governo militar, o esporte torna-se uma forma de marketing político, ocorrendo “[...] a ascensão do esporte à razão do Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo” (BETTI, 1991, p. 100). Com isso, podemos considerar a proliferação do esporte e também a consolidação do esporte interagindo com a Educação Física e suas influências externas, sabendo-se que “o movimento desportivo da América Latina é quase todo de inspiração inglesa ou norte-americana” (PENNA, 1980, p. 153).

Como se pode perceber, a Educação Física obrigatória no currículo escolar, no Brasil, tem como principal marca a concepção militarista e eugênica, incorporada nas práticas de atividades físicas e esportivas. Desse modo, adota-se uma concepção de educação que reforça o adestramento do corpo e seus movimentos, seguindo os padrões de uma cultura homogênea e dominante, ou seja, monocultural. O próximo item aborda a Educação Física e sua possibilidade de inserção em um currículo multicultural.

## 2.4. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO MULTICULTURAL

Um dos questionamentos do currículo multicultural relaciona-se ao direito dos grupos historicamente dominados de se verem incluídos, estudados, ou seja, representados no currículo escolar. Esses direitos são cotidianamente negados pela homogeneização da cultura na escola. “O multiculturalismo surge em um contexto cujo princípio ético busca a orientação da ação de grupos culturalmente dominados, aos quais não foi garantido o direito de preservação de suas próprias características culturais” (RANGEL et al. 2008, p. 158).

As aulas de Educação Física têm um privilégio diferenciado das demais disciplinas da matriz curricular. Segundo Pinto e Vaz (2009), “o movimento corporal nas aulas de Educação Física é permitido, enquanto nos outros espaços ele seria controlado, vigiado e reprimido” (p. 263). O espaço da Educação Física, muitas vezes, é ilusoriamente compreendido pelo(a) aluno(a) como estando fora das quatro paredes da sala de aula, proporcionando uma sensação maior de liberdade para expressar-se. Entretanto, as quatro paredes são substituídas pelas quatro linhas de uma quadra desportiva, marcadas pela herança de uma cultura corporal militarista e eugênica. “Cultiva-se aí uma outra crença: a de que a Educação Física é o lugar para os alunos se soltarem, compensando, pelo movimento corporal, a imobilidade e a fadiga provocadas em outros espaços escolares” (PINTO e VAZ, 2009, p. 263).

Apesar disso, é na Educação Física que o multiculturalismo fica mais visível: “nas aulas de Educação Física o universo do multiculturalismo encontra-se ainda mais à mostra, pois os corpos das crianças se encontram em exposição, refletindo, muitas vezes, a sua cultura familiar” (RANGEL et al, 2008, p. 162). São visíveis as diferentes manifestações culturais nas aulas de Educação Física, mas, muitas vezes, são negadas ou punidas pelo discurso homogeneizante do currículo escolar. “Embora a escola tente uniformizar os alunos, transformando-os em iguais, é no espaço aberto da quadra, do gramado, da terra batida, que as mensagens culturais aparecem” (RANGEL et al, 2008, p. 162). Podemos dizer que essas “mensagens culturais” têm, entre outros, atravessamentos de gênero, raça, etnia, religiosidade e classe, provocando a necessidade de se pensar também a quadra como um espaço multicultural.

Como lembram Nunes e Rúbio (2008, p. 62), “os conteúdos do currículo técnico-esportivo são retirados de artefatos culturais que agregam e divulgam valores de origem euro-americana, burguesa, branca, heterossexual, cristã e masculina”. Com base nos diferentes autores utilizados nesta dissertação, sabemos que existe “uma multiplicidade de fatores

culturais e espaços que colaboram para a construção e tentativas de fixação das identidades de gênero, raça e classe (e também para subvertê-las), dentre eles, a escola e a Educação Física” (NUNES e RÚBIO, 2008, p. 62-63). É nesse sentido que, nesta pesquisa, se busca analisar as perspectivas de alunos e alunas e compreender qual a importância que atribuem ao currículo escolar e, mais especificamente, ao currículo da Educação Física.

## **CAPÍTULO III**

### **3. O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DE ALUNOS E ALUNAS**

Nesta dissertação, entende-se que, ouvindo as vozes dos(as) alunos(as), é possível buscar um viés para o enfrentamento do discurso dominante que reproduz a culpabilização pelo fracasso na vida desses sujeitos: “a vida cotidiana constrói seu sentimento de incapacidade, o fracasso escolar é apenas um fracasso a mais” (ESTEBAN, 2013, p. 106). Nesse sentido, os(as) alunos(as) que ocupam a classe social de baixa renda já são rotulados(as) como fracassados(as) pelos critérios da desigualdade social da sociedade contemporânea. Considerando-se que os(as) filhos(as) da classe trabalhadora já chegam muitas vezes na escola como “fracassados(as)”, o seu cotidiano na escola torna-se tenso, e o seu futuro na continuidade da educação escolar é incerto.

#### **3.1. A ESCOLA COMO MEIO PARA MUDAR DE VIDA: O SONHO QUE PODE VIRAR PESADELO**

Minha mãe, minha irmã, meu irmão e eu (Ana – Entrevista – 10/05/2016).

Meu padrasto, minha mãe e minha irmã (Helena – Entrevista – 04/05/2016).

Moro com minha mãe, meu padrasto e o filho dele (José – Entrevista – 11/05/2016).



Minha mãe, meu pai, minha irmã e minha prima (Manoel – Entrevista – 12/05/2016).

As famílias tradicionais, que tinham suas principais marcas na herança biológica e patriarcal, estão passando por modificações na sociedade contemporânea, demonstrando outros grupos familiares. Os resultados das respostas dos(as) alunos(as) evidenciam que a maioria das estruturas familiares é diferente do modelo da família tradicional. Vale lembrar que, independentemente do modelo familiar, os sujeitos responsáveis pela educação dos(as) alunos(as) ressaltam a importância de frequentar a escola para melhorar de vida.

Minha mãe, ela fala que não é pra deixar de vir pra escola, continuar estudando pra fazer faculdade (José – Entrevista – 11/05/2016).

Meu pai fala só para estudar, para ser alguém na vida, ter uma faculdade (Bruno – Entrevista – 11/05/2016).

Meu pai diz pra mim que a escola vai ajudar eu crescer e ajudar mais a cuidar dos pais (Manoel – Entrevista – 12/05/2016).

A minha mãe que fala pra vir à escola, pra não faltar. É porque meu pai não é vivo mais (João – Entrevista – 05/05/2016).

Pode-se considerar que a escola, para essas famílias, tem uma importância fundamental para seus filhos e filhas. Vários significados de educação e de educação escolar são elencados, como um bom curso em uma universidade para o futuro ingresso como mão de obra qualificada, ou ainda, como representante dos valores dos laços familiares, para cuidar dos pais, conforme aparece na voz do João: “porque meu pai não é vivo mais”. Percebe-se que a escola se torna importante para substituir a ausência de um pai. A educação, dessa maneira, transforma-se em uma esperança; ao mesmo tempo, alguns desses benefícios da educação serão concretizados apenas no futuro ou não serão.

É relevante refletir que o paradigma da escola segundo o qual trabalhamos no presente pensando no futuro nos leva a vários questionamentos. Sabemos que o futuro idealizado para o(a) aluno(a) da classe privilegiada é mais fácil de ser concretizado, em comparação com o de alunos(as) de baixa renda. “Os milhões de adolescentes, jovens e adultos populares que abandonam os tempos de escola premidos pelo tempo de trabalho e da sobrevivência mostram as tensas relações entre esses tempos” (ARROYO, 2011, p. 23). Mesmo com a dificuldade de continuar na educação até conquistar o ápice de uma profissão reconhecida na sociedade, entendemos que tanto a educação quanto os sonhos devem ser para todos(as). No relato dos(as) alunos(as), é visível o sonho de suas futuras profissões:

“Médico” (José – Entrevista – 11/05/2016).

“[Me] formar [como] médica para ajudar minha família” (Ana – Entrevista – 10/05/2016).

O relato de Ana chama a atenção, pois a escolha da profissão não é apenas por motivo de status social; sua escolha tem relevância diante da dificuldade em seu convívio na atualidade, com vistas a “ajudar sua família”. A situação do presente e a preocupação com o seu futuro são mostradas pelos(as) alunos e alunas na sua disposição de estudar para ajudar a família, denotando um compromisso que vai além de apenas aprender o que se ensina no currículo escolar.

Já outros sujeitos nutrem seus sonhos atribuindo significados sociais à futura profissão, com base na coerência dos discursos construídos no espaço e tempo de seu cotidiano escolar, o que simultaneamente interfere em suas escolhas.

Antes queria ser veterinária, mas, como tenho medo de agulha, essas coisas assim, e aí falei ‘não vou’, aí mudei para Direito, aí falei, aí que os meninos e todo mundo começam a falar ‘você vai defender’, tipo tem ladrão também, né? Aí você vai defender ladrão, ele vai te pegar e vai te matar... Aí mudei, quis Medicina, só que eles começam a falar ‘vai ver sangue’, ‘vai ter que cortar pessoas’, aí optei por Engenharia Agrônômica (Helena – Entrevista – 04/05/2016).

Esses são alguns sonhos dos(as) alunos(as) que frequentam os bancos escolares da escola pública. Tais sujeitos dependem das políticas públicas educacionais com qualidade para transformar seus sonhos em realidade. Entretanto, a maioria desses sonhos, em algum momento, pode transformar-se em pesadelo.

Em certas situações, os(as) alunos(as) reconhecem a importância dos estudos para mudar de vida. “É bom estudar para ter um bom emprego. É o estudo que manda na vida, ter responsabilidade” (Paulo – Entrevista – 05/05/2016). Arroyo destaca (2011):

Esperam da escola e de seus professores algum ponto de referência? O direito de acreditar no futuro talvez? Mas que futuro? O prometido pelo progresso? Pelo diploma? Pelo esforço pessoal? Em suas trajetórias parecem nos dizer: “errastes de endereço, nos destes uma direção errada, andamos à procura do que não encontramos: o futuro que nos prometestes (ARROYO, 2011, p. 90).

Pode-se acreditar que, embora a educação do presente não deva reduzir-se apenas ao pensamento no futuro, a escola tem responsabilidade com a continuidade dos estudos – apesar de sabermos que esse futuro não é o mesmo para os(as) alunos(as) filhos(as) da classe

trabalhadora de baixa renda. “Não há como ignorar o que está invadindo as escolas públicas populares: crianças-adolescentes condenados a trabalhos de sobrevivência, à procura de saídas de emergência pelo trabalho” (ARROYO, 2015, p. 33). Em função disso, esses(as) alunos(as) têm mais dificuldade de continuar na escola. “Era puxado, trabalhava e, chegava em casa, tinha que tomar banho e vazar pra escola” (José – Entrevista – 11/05/2016). É importante notar que, apesar dos esforços empreendidos por esses(as) alunos e alunas para conjugar seu trabalho com a escola a fim de conquistarem um “bom” trabalho, ainda são rotulados(as) como “fracassados(as)”, pois o contexto da desigualdade é ignorado pelo currículo escolar.

Podemos compreender que os(as) alunos(as) também necessitam de uma educação que dialogue com sua realidade social e seu provável futuro. “Serve para aprender para saber respeitar as pessoas e pensar no futuro [...]. Penso em terminar meus estudos completos e pensar depois em fazer uma faculdade” (João – Entrevista – 05/05/2016).

É interessante observar que nem todos os sujeitos da pesquisa reduziram a importância da educação à garantia de um bom emprego no amanhã. Até os(as) alunos(as) que acreditam na escolarização como garantia futura de bons empregos também sabem de sua importância para a vida social. O mesmo aluno que sonha em ser médico, quando questionado sobre a importância da escola em sua vida, valida outras perspectivas propiciadas pela escola: “Pra aprender, deixar de ficar na rua, ensina coisas” (José – Entrevista – 11/05/2016).

Na dinâmica dos saberes escolares, o que o aluno denomina como “coisas” realmente são saberes de coisas que eles e elas necessitam para orientar-se em uma sociedade tão complexa como a que vivemos na atualidade. “Coisas” para entender sua identidade social com dignidade, seus direitos de ser cidadão(ã), sua realidade social e cultural. De acordo com Arroyo (2011), “a luta cansativa pela sobrevivência os instiga à procura do conhecimento, de explicações e de significados sobre suas vivências infantis, juvenis não apenas de futuros adultos” (p. 115). Portanto, por mais que acreditem no discurso da educação para o futuro, os(as) alunos(as) pensam, sentem e necessitam da educação para o seu presente. “A escola entra em seus imaginários como uma instituição que poderia trazer alguma luz para suas interrogações no presente” (ARROYO, 2011, p. 115).

Parafraseando Arroyo (2011), a educação como uma luz não implica apenas uma educação para esclarecer o futuro ou mostrar o melhor caminho, mas uma educação para o presente do(a) aluno(a), para que, desse modo, ele(a) consiga interagir com suas dificuldades, com a esperança de que seus sonhos não se tornem pesadelo. Podemos compreender que alunos e alunas rotulados(as) muitas vezes como fracassados(as) pela cultura escolar são os(as) que mais se esforçam para que a escola faça sentido, incluindo o esforço para

permanecer nela. As dificuldades não podem ser ignoradas nas práticas curriculares. Mesmo que não resolva os problemas da desigualdade social, o currículo de uma escola pública não pode legitimar o discurso de que os(as) alunos(as) da classe trabalhadora são fracassados(as). Assim, ainda que a educação não resolva todos os problemas das injustiças sociais da sociedade contemporânea, as práticas curriculares têm um espaço e tempo privilegiado no cotidiano escolar para refletir sobre a desconstrução do discurso hegemônico, cheio de estereótipos que inferiorizam os alunos e as alunas de baixa renda.

### 3.2. QUANDO SER BOM(BOA) ALUNO(A) É OBEDECER

A escola pública, como qualquer outro espaço público, provoca tensões. Muitas são as dificuldades que os(as) alunos(as) pobres enfrentam para tornarem-se bons(boas) aluno(as) na escola. Segundo Arroyo (2015, p.35), “escola pública é aquela que acolhe a classe trabalhadora. Acolhe crianças-adolescentes, jovens-adultos que se aprendem membros da classe trabalhadora empobrecida”. Trata-se de um público que busca na escola a esperança de utilizar a educação como uma arma em sua luta pela sobrevivência na sociedade contemporânea.

Aqui, o currículo é abordado como um campo de luta: de um lado, sujeitos com suas identidades e diversidade cultural; de outro, a ênfase monocultural presente no currículo escolar dizendo o que é ser “bom(boa) aluno(a)”. Utilizando o pensamento de Arroyo (2012, p. 17), podemos dizer que há dois grupos: “do lado de cá, os cultos, civilizados, racionais, éticos, produtores de verdades; do lado de lá, os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes”. Em outras palavras, é possível entender que, de um lado, está a educação formal, com o discurso hegemônico dominante e o currículo monocultural; de outro lado, estão alunos e alunas de baixa renda clamando por uma educação que respeite a diversidade cultural, uma educação que pratique o diálogo com as diferentes realidades sociais. De acordo com Santiago, Akkari e Marques (2013),

Ao contemplar diferentes identidades em seu cotidiano, a escola não pode se omitir do papel de problematizar as relações de poder, assim como de promover a negociação e o diálogo com os processos de diferenciação, que produzem aproximações e distanciamentos identitários. A incapacidade de lidar com esses processos pode resultar em situações de discriminação, preconceito, crenças distorcidas e estereótipos a respeito do outro (SANTIAGO, AKKARI e MARQUES, 2013, p. 41).

As manifestações de diversas identidades culturais estão presentes no cotidiano escolar, representadas por alunos e alunas que lutam para adaptar-se ao condicionamento de normas e regras da escola: “a escola apresenta um lugar fundamental para a socialização do sujeito e para a constituição da sua cidadania” (MARQUES, 2015, p. 206). Muitas práticas, no currículo escolar, dificultam o acolhimento e a socialização da identidade cultural do(a) aluno(a) pela imposição da identidade hegemônica da escola. Conforme Marques, “[...] a educação não representa uma prática que se reduz ao contexto escolar de um modo estandardizado como se todos os sujeitos fossem homogêneos ou como se todos os grupos respondessem de forma linear aos seus propósitos educacionais” (MARQUES, 2015, p. 207). Assim, conviver na escola é uma tensão entre obedecer e desobedecer para atender às normatizações a fim de ser um bom aluno ou uma boa aluna. Vale lembrar que o(a) aluno(a) reconhece e se culpabiliza quando não obedece às normas padronizadas: “Não, bom aluno, não. Isso aí é a pergunta mais fácil, é pela forma de eu ser, essa fala traz tudo. Só a forma de estar todos os dias na direção, isso já explica. O bom aluno, como posso dizer, o bom aluno é aquele que faz as tarefas e acerta” (Paulo – Entrevista – 05/05/2016). Chama-nos a atenção que a condição de mau aluno “é pela forma de eu ser” – esse ser diferente do modelo hegemônico faz parte de sua identidade cultural, e tudo indica que sua identidade de sujeito aluno o faz estar presente todos os dias na direção. Salientamos que o estudante reconhece o que é ser bom aluno, principalmente no processo de ensino aprendizagem: “o bom aluno é aquele que faz as tarefas e acerta”. Esse relato contribui para entendermos a culpabilização do(a) aluno(a) que não consegue aprender no mesmo ritmo de aprendizagem dos(as) demais, que não realiza as tarefas pedagógicas no tempo esperado, que pronuncia o que tem que ser falado em uma linguagem diferente.

Para a escola, segundo os alunos e as alunas, ser bom(boa) aluno(a) é obedecer e aprender as lições do currículo monocultural. Dessa forma, a função da educação é homogeneizar, e não enfatizar a diversidade. “O espaço escolar tem sido historicamente constituído como um demarcador de fronteiras que elege, legitima e classifica quem fica dentro ou fora” (SANTIAGO, AKKARI e MARQUES, 2013, p. 35). Lembramos que o currículo é acolhedor da diversidade quando mantém um diálogo com todas as vozes pronunciadas pelos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Cabe apontar que, infelizmente, na escola pública, o currículo homogeneiza e é cobrado na avaliação em larga escala, que tem o objetivo de padronizar, excluindo a diversidade cultural da escola. Respeitar a identidade do(a) aluno(a) é um viés necessário para a democratização do conhecimento.

No entanto, a cultura escolar e as avaliações excluem quem não aprende a lógica hegemônica. “Eu fico triste na sala, não faço, fico lá só sentado, vendo os outros fazendo. Dá vontade é sair da sala, não consigo fazer” (José – Entrevista – 11/05/2016). O aluno José apresenta em seu relato uma voz de tristeza quando não consegue responder uma avaliação, colocando em xeque falas recorrentes na escola, tais como: “não quer nada com nada” ou “deixa todas as questões em branco porque não quer fazer nada na escola”. O aluno diz que não consegue fazer a tarefa. É visível o seu sentimento de culpa por não atingir os níveis considerados para a aprendizagem. O currículo monocultural obedece ao ritual do discurso hegemônico dominante da sociedade capitalista, assim, o(a) aluno(a) que não consegue adaptar-se ao currículo monocultural torna-se culpado(a) pelo seu fracasso.

De acordo com Esteban (2013, p. 17), “o monopólio do saber escolástico, exercendo-se como uma massa opressiva, mantém o povo não só ignorante, mas conformado com sua ignorância. Eles sabem que não sabem, assim como sabem que são pobres e nada podem fazer”. Adaptar-se ao currículo escolar é o mesmo que dizer que os(as) alunos(as), se considerados(as) diferentes, não têm o direito à educação, pois são rotulados(as) como “maus(más) alunos(as)”.

Na voz da aluna Ana, o não aprender reforça o estereótipo de não ser considerada a aluna ideal. “Péssima, depois que acostumo, eu fico bagunceira.[...], é porque sou muito ruim de entender as matérias” (Ana – Entrevista – 10/05/2016). O depoimento da aluna retrata que se sente péssima até “acostumar” a não entender as matérias da escola. Na perspectiva da cultura escolar, é uma péssima aluna por ser indisciplinada, bagunceira. Para Arroyo (2012),

Essas “artes” pedagógicas de subalternizar povos, comunidades, seres humanos, exigem pesquisa, teorização, ser reconhecidas como processos epistemológicos, pedagogias de dominação, desumanização. Exigem ser conhecidas na educação escolar e popular porque, ao chegarem às escolas, aos programas de educação popular, carregam suas identidades, saberes, culturas, o peso desumanizante de terem sido submetidos a esses processos de dominação (ARROYO, 2012, p. 13).

A partir dessa reflexão, entende-se que as disciplinas curriculares não têm apenas o objetivo de transmitir os saberes científicos, mas também o de dominar, classificar e inferiorizar outras culturas.

É importante ressaltar que as disciplinas curriculares, em seu desdobramento na escola, têm a função de disciplinar o comportamento; assim, o(a) aluno(a) aprende que, para acertar, para ser bom(boa) aluno(a), precisa obedecer: “o acerto envolve obediência. Obedecer

o espaço, o tempo da norma e a própria ordem. Esperar o tempo de começar. Espera que traz como aprendizagem o disciplinamento das próprias forças e vontades” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 31). Entretanto, temos uma diversidade de sujeitos e culturas nas escolas públicas, obrigando a escola a repensar suas práticas pedagógicas. “Os próprios adolescentes e jovens constroem modos de ser adolescentes e jovens. Modos de sociabilidade e de convívio, modos de cultura e de aprendizagem” (ARROYO, 2011, p. 27).

Trata-se, portanto, de não repetir simplesmente o discurso de que os(as) alunos(as) são indisciplinados(as) e não querem mais saber de estudar. Talvez estejam lutando por outra educação, por outro currículo. Entendemos que o discurso monocultural ainda marca a maioria dos currículos da educação pública, na qual, para ser um(a) bom(boa) aluno(a) e civilizado(a), é necessário aprender a obedecer e a conviver com as normas da cultura hegemônica, que utiliza o modelo branco, de classe média/alta e cristão. Nesse contexto, lembrando mais uma vez a reflexão de Arroyo (2012, p. 17), os(as) alunos(as) das classes menos abastadas sofrem com o rótulo de fracassados(as), pois têm culturas, aprendizagens e comportamentos diferentes dos enfatizados pelo currículo escolar monocultural.

### 3.3. QUANDO O CONTEÚDO ESCOLAR NÃO FALA DA VIDA

Nas práticas curriculares monoculturais, o resultado é a exclusão das diferenças culturais no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, os saberes padronizados nos conteúdos curriculares contribuem para o aumento gritante da lacuna entre a vida cultural do(a) educando(a) e o mundo da cultura escolar. Conforme Esteban (2013), “não podemos esquecer, entretanto, que as práticas escolares contribuem para a socialização dos conhecimentos e valores” (p. 27). Desse modo, para socializar os conhecimentos no cotidiano da escola, é preciso valorizar o diálogo de saberes com os diferentes códigos culturais. Aqui, entendemos as práticas curriculares como um campo de luta. É necessário, pois, perceber que os alunos e as alunas da classe de baixa renda lutam para conseguir aprender os conteúdos curriculares que pretendem a homogeneização.

Com Lima (2009, p. 103), “cabe perguntar: até quando [a escola] vai obrigar os alunos a aprenderem uma série de conhecimentos, operações, dados e regras que a sua vida simplesmente desconhece ou que guarda muito pouca relação com o seu desenvolvimento cognitivo”. Nesse sentido, ao perguntarmos aos(às) alunos(as) da Escola Esperança sobre as

dificuldades para entender os conteúdos curriculares no espaço e tempo da sala de aula, encontramos os seguintes depoimentos:

Só Matemática, só, e a Física de Ciências [...]. Eu deixava Matemática pra trás, Matemática é difícil demais (José – Entrevista – 11/05/2016).

Matemática e Inglês, Geografia também. As contas que eles passam lá, fico meio enrolado na cabeça, depois fico viajando (João – Entrevista – 05/05/2016).

A dificuldade não é que é sobre o estudo, e sim sobre, como posso dizer... Lembrar... Você faz tudo hoje, amanhã, você não se lembra, é totalmente difícil (Paulo – Entrevista – 05/05/2016).

Eu não sei estudar, e não lembr[o] de nada na hora (Joana – Entrevista – 16/05/2016).

Para esses(as) alunos(as), estudar é difícil; alguns(algumas) nem conseguem lembrar o que foi transmitido, ou seja, em muitas situações, os conteúdos curriculares não fazem sentido nem tem significado para o(a) educando(a). Dessa forma, o processo de aprendizagem na sala de aula transforma-se em uma frustração. Como dizem Nunes, Carraher e Schliemann (2011, p. 198-199), “quanto mais definirmos a tarefa do aluno como a aprendizagem de uma certa quantidade de regras, mais estaremos criando um ambiente favorável à aprendizagem sem compreensão”. Pode-se pensar que aprendizagem sem compreensão significa negar a liberdade de o sujeito aluno relacionar-se com o conhecimento, sendo desse modo excluído do processo de aprendizagem e depois da escola.

O(A) aluno(a) que não consegue aprender sente-se inferiorizado nas diferentes formas de vivência na escola, até mesmo no processo de socialização com os(as) colegas. O aluno Manoel diz em seu relato, quando é questionado sobre sua dificuldade de fazer amizades na sala de aula: “Não sei, é que não sei ler” (Manoel – Entrevista – 12/05/2016). A diferença de não conseguir ler como os(as) demais alunos e alunas leva-o a acreditar que isso o torna inferior, constituindo um obstáculo para fazer amizades e conduzindo-o a um isolamento na escola, ou seja, o significado da não-aprendizagem vai além dos conteúdos curriculares, pois não conseguir aprender é a afirmação do seu fracasso em todas as suas possibilidades de êxito em legitimar sua identidade cultural como sujeito, como aluno da escola.

O que percebemos na escola por meios das entrevistas é os(as) educandos(as) procurando seguir as mesmas normas e regras, independentemente do seu contexto social, o que tem produzido um grupo de excluídos(as) do processo educacional. Segundo Oliveira,



Alguns problemas que enfrentamos nas escolas e classes decorrem exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e aprender os conteúdos escolares, igualando desiguais e criando expectativas de homogeneização (OLIVEIRA, 2009, p. 98).

Portanto, na escolarização, espera-se que todos(as) aprendam de forma igual, eliminando-se a possibilidade de o(a) aluno(a) pensar de outras formas, com outros significados para a educação. “O que significa saber ler e escrever sem compartilhar a sociedade do simbólico que organiza as relações sociais? Como participar de um mundo que lê e escreve sem o direito de o ler e o pronunciar à maneira como Paulo Freire<sup>9</sup> nos ensinou?” (FÁVERO, 2009, p. 32).

É importante ressaltar que, em nenhum momento das entrevistas, os(as) alunos e alunas falaram que há algum tipo de preocupação em articular os conhecimentos trabalhados na escola com os conhecimentos da vida deles(as). O(A) aluno(a) considera que o conhecimento da escola está fora da sua realidade social. Como Oliveira (2009, p. 101) relata ao ouvir o diálogo de duas alunas de Educação de Jovens e Adultos sobre os conteúdos ensinados na sala de aula: “Eu agora já entendi. Problema é aquilo que a gente tenta resolver na escola e problema são as coisas que a gente tem que resolver na vida da gente. Entendeu?”. Entendemos que a escola não possibilita um espaço e tempo para os “problemas” da vida do contexto do(a) educando(a); dessa forma, o(a) aluno(a) não consegue manifestar sua diferença no processo de ensino e aprendizagem, e o “problema” de ser e pensar diferente na escola é considerado errado. Nesse sentido, concorda-se com Esteban (2004) quando afirma que “o cotidiano escolar demanda a consolidação de práticas de avaliação fundamentadas no diálogo e capazes de acolher a diferença como uma característica importante do processo aprendizagem ensino” (ESTEBAN, 2004, p. 171). Nessa perspectiva, o diálogo entre os diferentes saberes da vida da escola com o contexto dos(as) alunos(as) é um viés para constituir um processo de um conhecimento com relevância e significado para o(a) aluno(a).

Questionada sobre o que mudaria no cotidiano escolar, uma aluna responde: “Tiraria Matemática e Física, muito difícil. Deixaria História. Os professores também incentivam a gente a gostar da matéria” (Helena – Entrevista – 04/05/2016). Assim, gostar ou não de uma matéria, de acordo com o depoimento da aluna, depende do incentivo do professor. O estudo de Oliveira (2009, p. 104) aponta que “nenhum professor lida em uma mesma sala de aula com um grupo homogêneo de sujeitos, sejam quais forem os critérios de

---

<sup>9</sup> Segundo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (2000, p. 11).

ordem utilizados. Cada sujeito traz para dentro da sala de aula redes de saberes, tecidas em seus múltiplos *espaçostempos* de experiência” (OLIVEIRA, 2009, p. 104). O professor que incentiva a aprendizagem com significados para os(as) alunos(as) compreende que uma sala de aula tem diferentes sujeitos com diferentes saberes.

O currículo escolar monocultural, para os(as) alunos(as) entrevistados(as), ignora suas diversidades culturais, sociais, econômicas. Significa aprender conteúdos muito difíceis, algumas vezes inatingíveis. Segundo Guimarães-Iosif (2009, p. 71), “a relação entre desigualdade social e desigualdade educacional sempre caminhou de mãos dadas no contexto dos países latino-americanos”.

São grandes as marcas de fracasso escolar que carregam as crianças e adolescentes pobres e de grupos culturais subalternos. A escola ainda não conseguiu ser um ambiente acolhedor para esse público; pelo contrário, o ambiente escolar acaba promovendo a evasão. Talvez a evasão escolar seja inicialmente promovida pela exclusão do diálogo nos processos de aprendizagem e pela impossibilidade de os alunos e as alunas pronunciarem sua palavra (FREIRE, 2000).

#### 3.4. QUANDO A DISCRIMINAÇÃO VIRA *BULLYING*: PROCESSOS DE INFERIORIZAÇÃO

A discriminação no espaço e tempo da escola pública tornou-se mais marcante na sociedade contemporânea, quando os avanços das políticas públicas, por meio dos movimentos sociais, possibilitaram que todos(as) os(as) filhos(as) da classe oprimida fossem matriculados(as) na escola. Podemos compreender que, após essa conquista, é o momento de lutar pelo direito a uma educação de qualidade<sup>10</sup>, independentemente de raça, etnia, classe social, gênero, religiosidade e outros. Segundo Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 99), com base em Candau e Gimenez (2010), “diferentes manifestações de preconceito, discriminação, violência (física, simbólica, bullying), homofobia, intolerância religiosa, estereótipo de gênero, exclusão de pessoas com deficiência, entre outras, estão presentes em nossa sociedade, assim como em nossas escolas”.

---

<sup>10</sup>“O debate em torno da qualidade social da educação implica reconhecê-la como um campo polissêmico, dinâmico e histórico, inscrita nas demandas de uma sociedade, e em determinado período, presente no tempo e no espaço. Por assim dizer, é preciso reconhecer a educação como uma prática social e um ato político” (TEDESCO, 2015, p. 174).

Vale ressaltar que muitos desses sujeitos ainda não conseguiram ser reconhecidos como alunos(as), pois o currículo escolar reproduz o discurso da cultura hegemônica, impondo um currículo monocultural que inferioriza e discrimina as diversidades culturais trazidas por alunos(as) que não pertencem aos grupos econômicos e culturais hegemônicos. Nesse sentido, alunos e alunas de baixa renda, mesmo com a conquista do acesso à educação pública contemporânea, ainda são tratados(as), muitas vezes, de modo inferiorizante devido às suas diferenças sociais e culturais, entre outras. Conforme explicita Freitas (2011):

Especialmente no Brasil, ao mesmo tempo que se debateu a extensão da escola a todos, também se produziu uma história social da infância na qual a sociedade se eximia da responsabilidade de educar expressiva parte da população quando classificada como “anormal”, como “delinquente” como “doente” como “inferior” e, muitas vezes, simplesmente como “pobre” (FREITAS, 2011, p. 46).

Uma criança pobre na escola, desde a fase da Educação Infantil, já é vítima da discriminação social por carregar os estereótipos da pobreza. Muitas vezes, o currículo escolar reproduz essa discriminação sobre a desigualdade social. “Podemos perceber que algumas escolas públicas, na hora da matrícula, já estão subalternizando as lógicas de sobrevivência dos mais pobres” (SILVA, 2012, p. 33).

Nesse contexto, um(a) aluno(a) pobre, para sobreviver na escola, muitas vezes convive em uma luta constante com um currículo com significados inferiorizantes atribuídos à sua classe social. Fleuri (2008, p. 44) afirma: “justifica-se, assim, o fracasso da escola por uma tautologia<sup>11</sup>: os maus alunos não estudam ou não se comportam direito, porque são pobres, e continuarão pobres porque não estudam e são mal comportados”. Ser pobre é compreendido como problema individual na sociedade – o(a) aluno(a) matriculado(a) na escola será responsável por seu desempenho. Sendo assim, a responsabilidade da escolarização depende do indivíduo. Cabe lembrar que o discurso das diferenças rotulado como inferioridade leva a ações de violência escolar e muitas vezes é compreendido como *bullying*<sup>12</sup>, caracterizando processos discriminatórios na sociedade.

---

<sup>11</sup> “[...] A tautologia, caracterizada pela repetição de um pensamento anteriormente expresso por meio de palavras diferentes, geralmente acontece porque desconhecemos o verdadeiro significado dos termos empregados” (PERES, 2017, p. 1).

<sup>12</sup> “Tema relevante para a problematização das relações alteritárias no cotidiano escolar, podemos considerar no bullying como um tipo particular de violência escolar. De origem inglesa, que pode significar intimidar ou agir com crueldade, o vocábulo bullying continua sem tradução precisa para várias línguas, inclusive a portuguesa” (BARROS, 2011, p. 3).

As caracterizações inferiorizantes sofridas pelo(a) “mau(má) aluno(a)” na escola são uma reprodução dos estereótipos e da discriminação social vivenciada na sociedade. A partir dessa reflexão, conforme Arroyo (2012, p.17), pensa-se que, “quanto mais se precarizam as formas de sobreviver dos grupos populares, até de suas infâncias, mais se afirma o pensamento abissal: povo violento, até infâncias violentas, perigosas, selvagens nas ruas, nas favelas, até nas escolas”. Podemos dizer que esse discurso é recorrente nas falas presentes no cotidiano da escola e faz com que o(a) aluno(a) das classes populares, marcado(a) por esse rótulo, seja constantemente alvo de discriminação e humilhação, entre outros.

Os(As) alunos(as) da Escola Esperança já assumiram o rótulo que lhes foi atribuído:

Tem hora que eu faço bagunça dentro da sala, aí eu passo dos limites (Joana – Entrevista – 16/05/2016).

Fico nervoso só. Fico bastante bravo (José – Entrevista – 11/05/2016).

É recorrente esses sujeitos serem rotulados como infratores da ordem hegemônica da sociedade e da escola. Logo, reforçam o “problema” de serem oriundos da classe oprimida, sendo rotulados como diferentes e, conseqüentemente, inferiores, assim ameaçando uma suposta qualidade da educação. Em função disso, alunos e alunas considerados(as) bagunceiros(as) e violentos(as) fazem-nos pensar: o que será mesmo violência diante da imposição de um currículo monocultural?

### **3.4.1. Discriminação racial**

Conforme já mencionado, na escola pública, é comum a variedade de ações discriminatórias representadas por agressões físicas ou verbais, porém, se faz necessário analisar o que leva o(a) aluno(a) ser discriminado(a) e, ao mesmo tempo, as razões que motivam outros(as) alunos(as) a produzirem ações de discriminação. Lembramos que o currículo monocultural provoca o silenciamento, a invisibilização, a inferiorização dos diferentes grupos culturais.

A discriminação racial, no cotidiano escolar, muitas vezes é tratada na escola como *bullying*, praticado pelos(as) alunos(as): “os alunos, não gosto muito, ficam provocando, fazendo apelido, fazendo *bullying*, essas coisas assim. Tem muita provocação

nisso na sala de aula” (Helena – Entrevista – 04/05/2016). Todo o discurso com a intenção de inferiorizar as diferenças leva a uma ofensa da identidade cultural do sujeito. “Porque tiram sarro, começam a ofender também” (Maria– Entrevista – 04/05/2016). Entretanto, é visível, no depoimento das alunas, as ações que contribuem para reforçar que na escola existem práticas discriminatórias, mas que ao mesmo tempo são negadas pelo currículo escolar. O aluno José, em seu depoimento, confirma que já presenciou ações discriminatórias no ambiente escolar: “Já, aqui já, um menino que estudava com nós, os meninos chamavam ele de beijudo, só, e a mãe dele, até que um dia veio aqui na escola, aí eles pararam” (José – Entrevista – 11/05/2016). A partir desse relato, podemos dizer que as ações dos meninos só terminaram por causa da presença da mãe da vítima.

O currículo não problematiza os discursos discriminatórios; consequentemente, essas ações são reproduzidas no dia a dia da escola. Conforme Santiago, Akkari e Marques (2013),

Ao contemplar diferentes identidades em seu cotidiano, a escola não pode se omitir do papel de problematizar as relações de poder, assim como de promover a negociação e o diálogo com os processos de diferenciação, que produzem aproximações e distanciamentos identitários. A incapacidade de lidar com esses processos pode resultar em situações de discriminação, preconceito, crenças distorcidas e estereótipos a respeito do outro (SANTIAGO, AKKARI e MARQUES, 2013, p. 41).

O currículo é o principal instrumento para promover o diálogo entre os diferentes grupos, porém, não adianta construir um espaço para reconhecer as diferenças sem construir o acolhimento das diversidades culturais. Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 38) afirmam que “[...] identidades são fabricadas mediante a marcação da diferença, que, por sua vez, ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social, somos levados a admitir que a identidade não é o oposto da diferença; ela depende da diferença”. Nessa afirmação, a diferença é que legitima a identidade cultural; entretanto, o que leva às ações discriminatórias é a diferença vista como inferioridade e déficit.

As ações da discriminação social, em seu desdobramento com agressões físicas ou verbais, bem como a discriminação racial, são fruto do processo histórico da sociedade brasileira. O currículo escolar geralmente contribui com isso por meio da imposição e legitimação de uma única cultura, a cultura hegemônica, negando as diversidades culturais e seus saberes no currículo escolar. “O que existe, na verdade, é um currículo dominante ou

hegemônico, historicamente derivado das práticas educacionais de homens europeus de classe alta” (CONNELL, 1995, p. 28). Como ressalta Arroyo (2012, p. 37), “os grupos sociais, étnicos, raciais, carregam para seus movimentos e para as escolas vivências de como foram pensados e colocados na ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica”.

A escola é um espaço plural no qual convivem diferentes grupos. Infelizmente, essa pluralidade, em geral, não está contemplada nos conteúdos curriculares. A aluna Joana, por exemplo, diz que “[me] chamar de índia, eu não gosto”, porque acha “índio nojento” (Joana – Entrevista – 16/05/2016).

É importante que a escola reflita sobre como a sociedade e a própria escola têm legitimado os processos de discriminação. Embora sendo de ascendência indígena (mas poderíamos falar de outros grupos historicamente subalternizados, como negros, mulheres e *gays*, entre outros), a aluna entrevistada não se sente identificada, pois a sociedade e a própria escola têm historicamente reproduzido processos discriminatórios, o que não tem contribuído para a legitimação desses grupos; pelo contrário, ao não legitimá-los, isso colabora para o fortalecimento de práticas e sentimentos inferiorizantes. Conforme Andrade (2009), “a distância entre a escola e a realidade social, entre cultura escolar e cultura dos estudantes, tende a ser ainda maior quando nos referimos aos grupos sociais, étnicos e culturais marginalizados” (p. 42).

A discriminação na escola não ocorre apenas pelos(as) autores(as) de suas ações – todo o currículo escolar legitima a existência de um único saber, de uma única cultura: “a escola foi historicamente construída a partir de um modelo: o aluno da classe média branca identificada com os valores ocidentais e cristãos” (ANDRADE, 2009, p. 42). Portanto, não é *bullying* o que acontece na escola; são vozes das desigualdades sociais que o currículo monocultural não consegue ouvir. Como diz Marques (2010, p. 104), baseado em Skliar (2002), “a pedagogia de sempre, [...] nega a existência do outro duas vezes, tanto por não enunciá-lo quanto por não permitir que ele mesmo se enuncie”.

Conforme apresentado nos capítulos teóricos desta dissertação, é necessário pensarmos um currículo na perspectiva multicultural. Trata-se de ver a multiculturalidade como uma possibilidade de desconstruir o discurso hegemônico que se faz presente no currículo escolar e de reconhecer a escola como um espaço para o diálogo de diversas culturas, onde ser diferente não se transforme em uma forma de inferiorizar, mas de conviver com o outro, de interagir com seus sentidos e significados culturais. Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 55) argumentam que “qualquer democratização verdadeira do espaço político desestabiliza os mitos fundadores da escola pública monocultural baseada na

existência de uma cultura nacional homogênea”. Nesse sentido, no próximo item, aborda-se a dificuldade de aprender com as práticas curriculares hegemônicas.

### **3.4.2. Não aprender e culpabilização**

Na escola pública contemporânea, é visível a reprodução da cultura hegemônica da sociedade. Temos, no cotidiano da escola, um currículo monocultural. O objetivo do currículo cultural hegemônico é que todos(as) os alunos e alunas tenham uma aprendizagem no mesmo ritmo. Segundo Esteban (2004), “o percurso único, o resultado homogêneo e o processo linear despotencializam os exercícios escolares, que, em lugar de promover exercícios de ser, se tornam exercícios para treinamento de habilidades e aquisição de fragmentos descontextualizados de conhecimentos” (p. 160). Ao mesmo tempo, tem-se uma prática pedagógica que exclui a realidade social de alunos e alunas, reforçando a perspectiva da escola que ensina para o futuro e dificultando a interação desses(as) alunos(as) em seu espaço tempo, assim “negando as diferenças que nos constituem e fazendo da experiência infantil e juvenil momentos de negação, por serem mera preparação para algo que virá depois” (ESTEBAN, 2004, p. 160).

A partir dessa reflexão, aprender na Escola Esperança é um desafio que muitos(as) alunos(as) de baixa renda não conseguem alcançar. Quem é culpado pela aprendizagem ou não dos(as) alunos(as)? Diz o aluno Bruno em relação ao seu péssimo desempenho na avaliação: “Me sinto ruim” (Bruno – Entrevista – 11/05/2016). Quando questionamos sobre quem tem culpa pela sua não-aprendizagem, ele responde: “Culpo a mim mesmo, porque eu não entendi, e eu tenho que prestar mais atenção” (Bruno – Entrevista – 16/05/2016). É oportuno lembrar que o aluno já se diz responsável pelo fracasso escolar. Mas será que realmente são os(as) alunos e alunas os(as) verdadeiros(as) culpados(as)? De acordo com Esteban (2004, p. 168), “o fracasso escolar que penaliza as crianças das classes populares [...] continua denunciando a necessidade de se aprofundar o processo de democratização da sociedade, sendo significativa a produção da escola pública como espaço de educação popular de qualidade para todos”. Salientamos, com base em Arroyo (2000, 2011, 2012, 2015), Esteban (2004, 2007, 2013, 2014) e outros, a necessidade de a escola pública proporcionar o diálogo entre as diferentes culturas, possibilitando um ambiente para uma educação emancipatória.

Há alunos e alunas que não conseguem aprender alguns conteúdos da escola, e as avaliações em larga escala simplesmente confirmam seu péssimo rendimento. Assim, os(as) alunos(as) da Escola Esperança, quando questionados(as) sobre seu desempenho nas avaliações, assumem que a culpa é sua:

“Acho que vou mal mesmo” (João – Entrevista – 05/05/2016).  
 “Vai ser bem baixo” (Joana – Entrevista – 16/05/2016).  
 “Tem uma coisa que não sei fazer, é a prova” (Manoel – Entrevista – 12/05/2016).

Esteban (2014) explica esse processo de culpabilização que sofrem os alunos e as alunas da escola pública:

Os (maus) resultados são comumente explicados por relações que apontam o próprio sujeito que fracassa (ou **suas** condições de vida, a realidade de **sua** família, **suas** características inatas, etc.) como responsável pelo fracasso. A individualização é parte da negação da alteridade (ESTEBAN, 2014, p. 471, grifos da autora).

As práticas curriculares e o sistema avaliativo, com o intuito de classificar os sujeitos, e não de atuar como mediadores da aprendizagem, também podem ser apontados como uns dos responsáveis pelo fracasso da educação pública. Como já destacado, a Escola Esperança é formada por alunos e alunas oriundos(as) da camada social de baixa renda. Eles(elas) trazem consigo, além das marcas da desigualdade social, também a diferença cultural como marca de quem não aprende. Isso reforça mais ainda o discurso de que são incapazes de aprender; ao mesmo tempo, a “auto-culpabilização e sentimentos de vergonha, baixa auto-estima, inferioridade e incapacidade demonstram a introjeção de significados e de concepções do senso comum, ligadas à individualização e psicologização de problemáticas sociais” (FERRARINI, 2008, p. 73). Desse modo, como nos mostra a aluna Ana, que tem dificuldades em “todas” as provas, quando questionamos para que servem as provas, ela responde: “Porque a gente vai ter certeza do que a gente está sabendo” (Ana – Entrevista – 10/05/2016).

No decorrer da história da educação, buscamos entender quem são os(as) verdadeiros(as) culpados(as) pela não-aprendizagem dos(as) alunos(as) de baixa renda. Patto (2000) diz: “mais uma vez, na história da pesquisa, o fracasso escolar das crianças pobres, o discurso educacional vacila entre a teoria do déficit e a teoria da diferença, com predomínio da primeira” (PATTO, 2000, p. 146). Portanto, o discurso psicologizante do déficit cognitivo é



justificado pela carência social. Ao mesmo tempo, é negada a pluralidade presente no currículo escolar. Nesse sentido, apontar quem são os(as) culpados(as) pelo péssimo desempenho nas provas, sem olhar o cotidiano do sujeito de baixa renda e sua luta para manter-se na escola, é de fato ignorar que a educação escolar é um direito de todos. É visível que as políticas educacionais esquecem que “todos” são formados por diferentes sujeitos. Esteban (2004, p. 173) considera que “a avaliação, como um processo através do qual se pretende compreender o compreender do outro, reconhecendo a legitimidade dos diferentes processos de aprendizagem e conhecimentos, nos leva a perceber que a existência na sala de aula não constitui problema de aprendizagem [...]”. Podemos compreender, então, que a verdadeira culpada pelo baixo rendimento ou pela dificuldade de aprendizagem dos(as) filhos(as) da classe oprimida é a falta de uma educação democrática que consiga construir um currículo multicultural como instrumento da socialização e emancipação dos saberes produzidos pelos diferentes grupos culturais.

Vale ressaltar que as ações compreendidas como indisciplina na escola podem ser manifestas de diversas formas, tais como: conversa na sala de aula, provocação entre colegas, tanto na sala de aula quanto fora dela, agressividade, falta de afetividade com os(as) professores(as) e outros. Conforme os(as) alunos(as):

“Sou daqueles que conversam, mas tem dia que nós somos um pouco quietos” (João – Entrevista – 05/05/2016).

“Eu gosto de conversar, fazer as coisas [...]” (Bruno – Entrevista – 11/05/2016).

A disciplina, no cotidiano da escola, busca a homogeneização dos indivíduos, rotulando e punindo as ações diferenciadas, que às vezes os sujeitos alunos e alunas não conseguem entender. Segundo Rocha, Valle e Santos (2016),

[...] a disciplina atua ao mesmo tempo em benefício da *homogeneização* e da *diferenciação* de indivíduos, imprimindo a eles, formas ou formatos, que se ajustam a um amplo sistema de força que permanece ainda assim tutelado pelos valores gerais da ordem (ROCHA, VALLE e SANTOS, 2016, p.172, grifos dos autores).

Muitas vezes, os(as) alunos(as) não conseguem compreender o que estão fazendo de “errado”. Conforme a fala do aluno Paulo,

Pra falar a verdade, [com] a maioria, me dou bem, só um que não, o professor de Educação Física. [...] mas vou dizer uma coisa... Quase todos os

dias, eu estava na direção, sem zoeira, por exemplo, tinha um dia que estava quieto e no outro dia parecia chateado. Merecer, eu merecia, tinha umas vezes, mas as outras, não (Paulo – Entrevista – 05/05/2016).

A punição disciplinar na escola que não apresenta sentido e significados, que não dialoga com o contexto histórico e social do(a) aluno(a), só terá como resultado mais controle e homogeneização. Como afirma Arroyo (2011, p. 12), “a violência não é uma festa de adolescentes. Tem sentido pedagógico condená-los? São eles e elas as vítimas do mal-estar de nossa sociedade, de seu crescente número de vítimas”. A condenação do comportamento de alunos e alunas como indisciplinados(as), sem limites, violentos(as), leva-nos a questionar a educação hegemônica em nossa sociedade contemporânea.

Cabe dizer que a escola não é a única detentora de informações para a conduta disciplinar. Os alunos e as alunas de hoje podem ser considerados(as) indisciplinados(as) não por não obedecerem à ordem disciplinar da escola, mas por terem outras culturas, diferentes daquela presente no ambiente escolar. “Os alunos não são outros por serem indisciplinados, mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais, humanos. Porque a infância, adolescência e juventude que são forçados a viver são outras” (ARROYO, 2011, p. 34). Nesse sentido, a indisciplina dos alunos e das alunas pesquisados(as) é a manifestação da sua voz, representando sua identidade social e cultural; talvez essa voz de rebeldia seja uma luta de não-aceitação de uma educação que significa opressão.

Para Arroyo (2011, p. 234), os(as) alunos(as) da escola pública, em sua maioria, sofrem com uma perspectiva conservadora da escola. “[...] Primeiro, porque é frequentada pelo povo que não levará à escola qualquer valor, atributo de família, de berço, de classe (elite) e de raça (branca). E segundo e sobretudo porque a formação, os valores, as virtudes sempre serão atributos de poucos – de berço – de família”. Dessa perspectiva, os alunos e as alunas das famílias de baixa renda matriculados(as) na escola pública e considerados(as) indisciplinados(as) são vítimas de preconceito cultural, social e étnico, entre outros.

### 3.5. QUANDO O CONTEÚDO ESCOLAR É VIDA: AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Podemos dizer que é comum ouvir, nos corredores da escola, a expectativa e o entusiasmo da grande maioria de alunos e alunas pela tão esperada aula de Educação Física. Durante a pesquisa, observando-se o momento da liberação dos(as) educandos(as) ao saírem

da sala de aula para a quadra, percebia-se um alvoroço, com os gritos e provocações entre os(as) colegas e, ao mesmo tempo, a ordem de comando do(a) professor(a) ameaçando puni-los por prejudicarem as outras turmas da escola. A ida até a quadra representa para o(a) educando(a) o deslocamento da sala de aula e de seus rituais para a quadra, em seu caráter lúdico. “Lá na quadra, né, por mais que eu não goste de jogar, assim, mas daí, dá pra eu sair, conversar” (Ana – Entrevista – 10/05/2016).

Podemos compreender, na fala da aluna Ana, que o espaço e tempo das práticas curriculares de Educação Física lhe proporcionam uma liberdade para “conversar”, o que, pelas normas do currículo monocultural, não é permitido. Como diz Oliveira: “[...] na imensa maioria das propostas curriculares, a própria organização e seleção de conteúdos não seguem em nenhum momento a complexidade do estar no mundo, da vida cotidiana e das aprendizagens que nela ocorrem” (OLIVEIRA, 2009, p. 102).

Assim, chama-nos a atenção o papel da Educação Física no currículo escolar, a qual apresenta características agradáveis para os(as) alunos(as). Alunos e alunas relataram a diferença de ser aluno(a), de acordo com suas perspectivas, nas aulas de Educação Física em relação às de outras disciplinas.

“A Educação Física, você não precisa de caderno, lápis, lá você vai jogar ou fazer vôlei, futsal, essas coisas assim, e lá você vai ficar em pé, né, e aqui não” (Helena – Entrevista – 04/05/2016).

“Lá na quadra, vou fazer um exemplo, nós aprendemos mais sobre o comportamento físico do corpo, por exemplo, nós aprendemos mais sobre o esporte, uma coisa que não é justo, já na sala de aula, o conhecimento é retrógrado, ele vai ficando mais forte, quando você está dentro da sala de aula” (Paulo – Entrevista – 05/05/2016).

“Porque, na quadra, a gente fica em pé, não precisa levar caderno; na sala, é diferente” (Maria – Entrevista – 04/05/2016).

“A Educação Física, a gente fica mais disposto, né, a gente sabe que vai jogar bola, brincar, a gente já vem com aquele entusiasmo de alegria, brincar na quadra” (João – Entrevista – 05/05/2016).

“É mais livre” (Manoel – Entrevista – 12/05/2016).

No depoimento do aluno João chama atenção o fato de a principal diferença que o aluno demonstra entre as aulas na sala de aula em relação às aulas de Educação Física na quadra é o “entusiasmo de alegria”. O espaço e tempo da aula preenchem um espaço de satisfação, pois o aluno se sente entusiasmado com a aula, que ao mesmo tempo tem articulação com sentidos e significados do seu mundo social. Em outro depoimento, a principal diferença das aulas de Educação Física para as outras disciplinas é a liberdade, o que faz parecer que, dentro da sala de aula, os corpos dos sujeitos estão presos e controlados para

aprender e que, no espaço da quadra, a sensação é a de ser livre. O sujeito expressa com mais liberdade sua diversidade cultural. Segundo Daolio (1995),

Quando se fala do corpo livre, parece que se busca um corpo que não seja escravizado ou moldado pelas regras sociais. Ouvimos até certos excessos como liberar o lado animal do corpo. Como se o corpo e o homem não fossem eminentemente culturais. Como se quisesse achar um corpo ainda não atingido pela cultura ou anterior a ela (DAOLIO, 1995 p. 25).

O mesmo autor enfatiza que é a cultura que produz os corpos, portanto, há tantos corpos quanto culturas. Vale ressaltar que o(a) aluno(a) interage com a aula quando consegue um espaço e tempo para ser ouvido(a); disso decorre a importância das aulas de Educação Física no depoimento dos(as) alunos(as). Podemos ver a importância para a sua vida quanto à oportunidade de falar sobre o seu sonho.

“Meu sonho era jogar futebol profissional. Teve um dia que um professor... Valia avaliativa. O que era meu sonho? Falei que queria ser jogador de futebol. Tirei 10 ainda” (João – Entrevista – 05/05/2016).

O entusiasmo do educando não se deve apenas à sua nota máxima ou ao sonho de ser um jogador de futebol, mas à oportunidade de compartilhar seus sonhos e de ser ouvido pelo professor. Desse modo, o currículo da escola, quando desenvolve práticas de ensino e aprendizagem articuladas com a realidade do educando, está dialogando com a sua vida, reconhecendo seu sentido e significado. Entretanto, ouvir os(as) alunos(as), infelizmente, é uma ação pouco praticada no currículo monocultural. “Apesar disso, os professores, operários do currículo monocultural, cumprem a função legítima – educar para a vida numa sociedade dividida, na qual se valorizam determinadas identidades, enquanto outras são negadas” (NEIRA, 2008, p. 53).

### **3.5.1. Educação Física: espaço de tensões**

Conforme já foi dito, muitos(as) alunos(as) que tentam expressar-se com suas diferenças culturais dificilmente serão ouvidos(as) no currículo escolar, pois trazem outro tom de voz, que não é compreendido pela cultura hegemônica. Aqui serão abordadas vozes que são diferentes e que mostram que, no currículo de Educação Física, também se faz presente uma normatização que tolhe a pluralidade dos corpos e mentes.

“Eu já sofri muito *bullying*, e a aula de Educação Física, não gosto muito, prefiro sentar e ver o jogo. Porque eles me chamavam de baleia, um monte de coisa. Tem algumas escolas que eu gostava, todo mundo era amigo, né, lá na outra fazenda em que estudava, era muito legal, ninguém tirava sarro” (Ana – Entrevista – 10/05/2016).

Ressaltamos que a aluna se sentiu excluída, mas não por não praticar atividades físicas. O que fez a aluna Ana não realizar aulas práticas de Educação Física foi a discriminação. Podemos entender que, para a aluna, “ser amigo” na escola é interagir com as diferenças; quando negamos essa amizade, estamos promovendo ações de violência em relação à dignidade das pessoas. Devemos questionar quais os estereótipos corporais estão presentes nas práticas esportivas, pois, além do corpo padrão, também é necessário reproduzir os movimentos homogêneos. “Tipo assim, né, aí você chuta, chuta, só vai até ali. Igual fui chutar naquele dia, chutei só um pouquinho, aí eles começam a dar risada, começam a te humilhar, e isso vai diminuindo você” (Helena – Entrevista – 04/05/2016).

De acordo com Medina (1998, p. 23), “o nosso corpo, concretamente e na forma como se representa e é percebido pelo brasileiro, acompanha os matizes fornecidos pelo sistema dominante”. Nessa perspectiva, os estereótipos também são reproduzidos pela cultura hegemônica. A aluna Helena sentiu-se inferior por ser diferente dos estereótipos padronizados como aptos a realizarem a prática de esporte. Percebe-se que as ações de opressão às diferenças vivenciadas no currículo escolar também ocorrem nas aulas de Educação Física. Diz o aluno Paulo: “Jogar, também jogo, mas só que não sou muito fã. Uma coisa que não me deixa muito bem jogar bola, na maioria das vezes, é colega. Não é a aula, ou o professor, é o colega, porque é assim: tem colega, que qualquer coisa que você faz é uma xingadeira” (Paulo – Entrevista – 05/05/2016).

De acordo com o aluno Paulo, o que leva os(as) educandos(as), no momento das atividades práticas, a manifestarem-se de forma agressiva verbal e fisicamente são as ações motoras errôneas, como Pinto e Vaz (2009, p. 268-269) apontam: “na maior parte dos casos, pela consideração de deficiência no aspecto motor, físico e comportamental, já que são os próprios colegas e professores que acabam construindo formas mais ou menos explícitas de exclusão dos menos aptos a práticas esportivas e jogos”. São visíveis as normas padronizadas do esporte para todos; quando são violadas pelas ações da diversidade, isso provoca momentos de tensão. Assim, podemos refletir que as aulas de Educação Física ainda trazem consigo uma herança do esporte como desempenho. Segundo Daolio (1997), isso significa que,

Na história brasileira mais recente, podemos lembrar o objetivo em desenvolver a aptidão física. Estimulada pelo governo militar, a função da educação física passou a ser a de descobrir e preparar futuros talentos esportivos que pudessem obter medalhas em grandes competições nacionais (DAOLIO, 1997, p. 28).

Essa herança histórica de desenvolver talentos nas aulas de Educação Física por meio das práticas das modalidades esportivas ainda marca os conteúdos curriculares da Educação Física. Qualquer ação diferente da norma esportiva é compreendida como fracasso ou inferioridade e, muitas vezes, em seu desdobramento, produz palavras que “humilham”, conforme disse Helena.

O ambiente hostil ao(à) aluno(a) dificulta seu processo de aprendizagem. “Parece evidente que, para aprender, o aluno precisa de um ambiente participativo e agradável” (PINTO e VAS, 2009, p. 269). Assim, os alunos e as alunas oprimidos(as) pelo discurso hegemônico no currículo escolar lutam para legitimar suas diversidades, enfrentando os estereótipos que inferiorizam as diferenças.

Podemos identificar a pluralidade cultural também no movimento corporal vivenciado nas aulas de Educação Física. Entretanto, a Educação Física, com seus conteúdos monoculturais, classifica a cultura corporal do(a) educando(a) de acordo com uma suposta natureza. Conforme Arroyo (2011, p. 151), “a cultura escolar sempre foi uma terra propícia a esses brotes de naturalismo. Posturas cômodas: se assim nasceram, se a natureza os fez com essas inclinações para o bem ou para o mal, nada nos resta fazer. Apenas classificá-los entre os do bem e do mal”. Pode-se compreender que o discurso da classificação do bem e do mal, representado pela exclusão e inclusão da manifestação de algumas diversidades culturais que são legitimadas pelos conteúdos de “desempenho” da Educação Física, ao mesmo tempo nega outros que não se “enquadram” nessa perspectiva.

Apresentam-se, a seguir, fragmentos de entrevistas que mostram que o processo de naturalização das diferenças está presente também nas falas dos alunos e alunas.

“Em relação no mesmo jogo, meninos e meninas, você concorda?”

“Não, porque os meninos vão machucar as meninas” (Maria – Entrevista – 04/05/2016).

“E o que você pensa de as mulheres jogarem futebol?”

“Elas não jogam igual aos homens, não” (Maria – Entrevista – 04/05/2016).

“Mas por que elas não jogam iguais aos homens?”

“O modo de elas jogarem, elas não jogam duro igual aos homens, elas são mais calmas para jogar” (Bruno – Entrevista – 11/05/2016).

Nessas falas, fica explícita a naturalização da mulher como frágil também na prática de esporte e também o reforço da naturalização do homem como agressivo. Rotulam-se as características dos gêneros. Segundo Louro (1997, p. 75), as relações da sexualidade nas aulas de Educação Física “[...] levam muitas professoras e professores a evitar jogos que supõem contato físico ou certa dose de agressividade à feminilidade, ou melhor, se opõem a um determinado ideal feminino heterossexual, ligado à fragilidade, à passividade e à graça”. Disso decorre que as práticas pedagógicas atuais da Educação Física reproduzem o discurso hegemônico segundo o qual a prática de alguns esportes não é para todos os gêneros. Na realidade, classificando e rotulando as modalidades específicas para meninos e meninas, estão negando as possibilidades de ampliar as atividades dos diferentes gêneros.

Ouvimos, nas vozes de alunos e alunas da Escola Esperança, que para alguns(algumas) as aulas de Educação Física são vida e para outros(as) são sofrimento. “É comum ouvirmos pessoas adultas falando de sua experiência de Educação Física com muita tristeza ou com muita raiva. Pessoas que ficaram à margem das aulas e que não possuem hoje autonomia para usufruir a cultura corporal” (DAOLIO, 1997, p. 93).

A Educação Física é um espaço no currículo escolar que, na maioria das vezes, tem a oportunidade de fazer suas práticas curriculares dialogarem com o cotidiano do(a) educando(a), como relata o aluno José: “Tem vez que jogo no campo, na quadra de areia, jogo vôlei na praça também” (José – Entrevista – 11/05/2016).

Podemos compreender, com base em Medina (1994, p. 49), que “o caminhar da pessoa de uma classe social carente não tem o mesmo significado do caminhar de alguém vindo de uma classe social mais favorecida”. Assim, de acordo com o autor, entendemos que o caminhar da classe menos favorecida é bem mais difícil, pois carrega consigo o peso da desigualdade social em todas as suas ações no currículo escolar e, dessa forma, na sociedade competitiva, transforma a educação em um prêmio para poucos quando, na verdade, a educação é um direito de todos.

### 3.6. PERSPECTIVA DOS(AS) ALUNOS(AS) EM RELAÇÃO À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS: SONHOS E PESADELOS

Ao relatar algumas situações do currículo escolar do 9º ano da Escola Esperança, com as marcas da desigualdade social e com as normas padronizadas da avaliação em larga escala, que acaba classificando a maioria dos(as) alunos(as) com baixo rendimento escolar, chama-nos a atenção qual a educação que se espera encontrar no Ensino Médio, lembrando que este é a última etapa da Educação Básica. Os alunos e as alunas do 9º ano têm uma trajetória no currículo escolar em que ouviram o discurso que a educação é para todos.

A continuidade dos estudos, para os(as) alunos(as) de baixa renda, é uma esperança de uma educação para o futuro, o que, para alguns(algumas), pode transformar-se na realização de um sonho ou em um pesadelo, de acordo com seu desempenho. Como podemos constatar em Bourdieu (2005), “compreende-se por que a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural” (p. 48). Considerando-se essa reflexão, pode-se dizer que a educação faz mais sentido para os(as) alunos(as) da classe privilegiada, “diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la [...]” (BOURDIEU, 2005, p. 48). É possível afirmar que a motivação para a continuidade dos estudos de alunos e alunas da classe de baixa renda é o mesmo objetivo reproduzido pelo discurso dominante das expectativas da educação para a formação de uma mão de obra qualificada. A única diferença para atingir esse status será a superação dos esforços do seu cotidiano, exigida pela sua realidade social. “Também é importante observar que muitos dos sujeitos que não encontram na escola reconhecimento de seus percursos de aprendizagem e validação dos seus saberes são estudantes oriundos das classes populares” (ESTEBAN, 2004, p. 161). Na realidade, a expectativa da educação para os(as) alunos(as) das classes populares transforma-se em um pesadelo quando se encontram com os saberes do currículo monocultural, dificultando a possibilidade da continuidade dos estudos.

Tendo em vista a realidade cultural dos(as) alunos(as) do 9º ano da Escola Esperança, suas vozes são aqui trazidas considerando a continuidade na educação formal, seus esforços para cursar o Ensino Médio e suas preferências em relação às escolas que ofertam esse nível de escolaridade.

A Escola Esperança não oferta o Ensino Médio para os(as) educandos(as) pertencentes à comunidade escolar. O 9º ano é última etapa do seu relacionamento com a Escola. Em função disso, questionamos os(as) alunos(as) sobre sua continuidade dos estudos, ou seja, o Ensino Médio. Sobre fazer o Ensino Médio, o aluno Manoel diz: “Vou fazer, não,



eu não consigo fazer” (Manoel – Entrevista – 12/05/2016); já o aluno José declara: “Acho que vou estudar à noite lá, caçar um serviço pra eu estudar, trabalhar de dia” (José – Entrevista – 11/05/2016).

Essa é a realidade social para muitos(as) alunos(as) de baixa renda, que, ao pensarem na continuidade de sua vida escolar no Ensino Médio, refletem sobre a dificuldade que enfrentarão para cursar a última etapa da Educação Básica. No depoimento do aluno Manoel, é marcante a sua “desistência” em continuar os estudos, estando ele consciente de que seus saberes culturais não correspondem ao esperado pelo currículo da escola, nem no Ensino Fundamental, nem no Ensino Médio. Como diz Arroyo (2011, p. 162-163), “para as crianças, adolescentes e até para os jovens e adultos fica especialmente difícil articular duas formas de ver a vida e duas lógicas tão desencontradas, a lógica da vida real e a lógica da escola”.

Outro fato que desmotiva os(as) alunos(as) da classe oprimida é a desvalorização da escola para sua vida social, como demonstra o relato de alguns(algumas) alunos(as) na pesquisa apresentada por Gouvea (1993, p. 54). “Escola... a gente estuda e quando consegue tirar diploma, não consegue emprego do mesmo jeito, acaba mesmo é na beira do fogão”; “Adianta estudar não pra gente que é preto, pobre, favelado e feio a escola não resolve nada”.

O aluno José demonstra, em seu relato, a sua realidade:

“E qual era o emprego?”

“Era trabalho com funilaria, pintando carro e moto”.

“E quantas vezes na semana?”

“De segunda a sábado, só”.

“O que fazia com o salário?”

“Dividia com minha mãe [...]” (José – Entrevista – 11/05/2016).

Chama a atenção, na voz do aluno José, “segunda a sábado, só”. Essa é a realidade de seu trabalho como mão de obra não-qualificada. Segundo Arroyo (2015, p. 43), “desde crianças aprendem que os ganhos do trabalho até na rua têm de ser guardados para a mãe – que garante o seu viver e o da família. O valor dado à mãe e a seu papel na garantia do seu viver e da família é um dos valores mais fortes na cultura popular, na infância popular” (ARROYO, 2015, p. 43).

Nesse sentido, a continuidade dos estudos significa o direito de manter-se na escola e de adquirir uma educação que transforme seus sonhos em realidade. As escolas públicas que ofertam o Ensino Médio no Município de Juína são: o Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), a Escola Estadual Dr. Artur Antunes Maciel, que é localizada no centro da cidade, e a Escola Estadual Padre Ezequiel Ramin, localizada em um bairro periférico. O IFMT é a única escola que faz teste seletivo para o acesso à matrícula e educação de tempo integral. Assim, essas escolas serão as responsáveis por acolher os(as) ex-alunos(as) da Escola Esperança em seu contexto escolar.

“O que você pensa em relação ao Ensino Médio?”

“Eu pensava no IFMT, como ela é o dia todo, e eu vou fazer curso, não tem como, aí ou para o Artur” (Helena – Entrevista – 04/05/2016).

“E você já sabe qual escola irá cursar no Ensino Médio?”

“IFMT” (Bruno – Entrevista – 11/05/2016).

“E qual escola pretende cursar o Ensino Médio?”

“O Artur”.

“E qual o motivo?”

“Lá o estudo é avançado, mas não é tão difícil quanto o IFMT e essas escolas particulares” (Joana – Entrevista – 16/05/2016).

De acordo com as vozes dos(as) alunos(as), podemos destacar a seleção social de suas escolhas. A aluna Helena já elimina a possibilidade de estudar no IFMT, por condições da sua realidade social. Já o aluno Bruno tem um contexto social mais próximo das exigências de um futuro educando do IFMT. Entretanto, a aluna Joana faz sua escolha com base em seu desempenho cognitivo, argumentando a dificuldade de frequentar uma escola com estudos “muitos avançados”. Dessa forma, prefere a Escola Artur, e o mesmo ocorre com o aluno João.

“Em relação à escola para o Ensino Médio?”

“Estou em dúvida ainda, o Artur e o Ezequiel”.

“E o que você fala da Escola Estadual Dr. Artur?”

“Porque lá é mais puxado, é mais matéria, todos os meus primos que estudaram lá, eles pegavam muito quem cutucava no celular, e todos eles reprovaram e até pararam de estudar” (João – Entrevista – 05/05/2016).

“E na Escola Estadual Pe. Ezequiel Ramin?”

“Eles falaram que é mais leve” (João – Entrevista – 05/05/2016).

“E o que você prefere: uma escola que pega mais firme ou uma escola que pega mais leve?”

“Sei lá, não tenho essa preferência, não, eu quero pegar bem para estudar mesmo” (João – Entrevista – 05/05/2016).

Conforme as vozes dos(as) alunos(as), o acesso ao Ensino Médio pode renovar os seus sonhos ou impossibilitar a capacidade de sonhar. De acordo com Arroyo (2011, p. 103), “a escola, o estudo aparecem no imaginário social e docente como um impulso certo para longos voos, mas e aqueles a quem desde a infância cortavam-lhe as asas?” (ARROYO, 2011, p. 103). Entendemos que, seja qual for a escolha da escola para continuar os estudos, todas as vozes relataram um ponto em comum: têm o objetivo de buscar a educação, independentemente de qual seja a unidade escolar do Ensino Médio. Será que esses(as) alunos(as) serão percebidos(as)? “A condição de sobreviventes, de carentes é tão marcante na visão que temos da infância-adolescência popular que essa imagem com que convivemos nas escolas públicas nos impede de reconhecê-las como sujeitos humanos sociais, culturais, em formação” (ARROYO, 2011, p. 78). Desse modo, as diferentes identidades culturais negadas pela prática do currículo monocultural, em todo o processo da Educação Básica, serão lembradas como as que não conseguiram aprender na escola pública ou, muitas vezes, como as responsáveis pela evasão escolar ou baixo desempenho nos critérios da “qualidade” da educação. Conforme Serpa nos diz:

Quando o aluno pobre, negro, índio, favelado etc. não consegue por mérito de seus conhecimentos (quais? Os socialmente valorizados que lhe foram negados a vida toda?) chegar à universidade, inventamos formas para ele (ou melhor, para “alguns” deles!) garantir um “lugarzinho” de onde sairá (se conseguir cursar) com um “diplominha” e terá a ilusão de poder enfim competir no tal “mercado de trabalho” que, no Brasil pelo menos, é o valor supremo e objetivo final de toda educação. Discordo desse ponto de vista, já que reduz o ser humano a um mero produtor/consumidor (SERPA, 2011, p. 92-93).

Nesse contexto social, a educação para os(as) educandos(as) de baixa renda não pode ser uma educação de menor qualidade e reduzida à educação para o trabalho, mas uma

educação que atenda às diversidades culturais, uma educação que pratique o diálogo entre as diferenças de classe, gênero e étnico-raciais, entre outras.

Conclui-se esta análise com a voz de um aluno que, em toda a trajetória das entrevistas com os(as) alunos(as) da Escola Esperança, chamou a atenção: Pedro, um ex-aluno da Escola. Ele foi um aluno que, ao matricular-se na Escola, aprendeu a conviver não apenas com a aprendizagem da instituição, mas também com os saberes do seu emprego informal. Pedro representa milhões de crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora que lutam para articular seu currículo do emprego informal com o currículo formal da escola. Vale ressaltar que a educação obrigatória é uma exigência das políticas públicas para filhos e filhas da classe trabalhadora, pois essa ação é uma luta para a classe trabalhadora sobreviver com a escola. “A infância põe de manifesto a situação de classe trabalhadora. Essa relação foi sendo ignorada, ocultada. A chegada da infância popular nas escolas nos lembra que a classe trabalhadora existe” (ARROYO, 2015, p. 35). Assim, as marcas da classe trabalhadora estão presentes, com seus sentidos e significados, no cotidiano escolar da educação contemporânea.

Nesse contexto, Pedro representa a trajetória de luta de muitos(as) alunos e alunas para continuar seus estudos, desde sua matrícula na Escola Esperança, passando pelo ingresso no Ensino Médio na Escola Artur, e agora como aluno da Escola CEJA.

“Você começou a trabalhar com quantos anos”?

“Com 10 anos de idade, hoje eu estou com 19”.

“E quais foram os empregos em que você já trabalhou por esse período”?

“Mecânica, funilaria, já vendi abacaxi, já vendi milho, já vendi iogurte, salgado e geladinho já, e polpa também, e abacaxi também”.

“E com a venda autônoma de sorvete?”

“Que eu vendo certinho, sem parar, já tem oito anos”.

“E quantos quilômetros você anda ao dia no seu emprego?”

“Tem dia que a gente anda 15, 20 km... Varia”. (Pedro – Entrevista – 20/05/2016).

O relato do aluno Pedro representa uma realidade de muitos(as) alunos e alunas que dividem o tempo da educação formal com o trabalho para sua sobrevivência. Não podemos esquecer que Pedro, apesar dos seus 19 anos de idade, também foi vítima do trabalho infantil. Conforme Cipola (2001, p. 30), “erradicar o trabalho infantil no planeta é,

antes de tudo, uma forma de combate à pobreza, de desenvolvimento da educação e de garantia dos direitos humanos”.

A partir do contexto social do aluno Pedro, entende-se a sua dificuldade de manter-se na Educação Básica. Além da luta por sua sobrevivência, também enfrenta os preconceitos, conforme mostra a entrevista.

“Quantos anos você estudou no Artur?”

“Eu estudei lá até o segundo ano”.

“E por que você saiu de lá?”

“Por causa de muita brincadeira, muita ‘zoação’ em cima de mim, aí, não estava aguentando muito e acabei saindo, mas não adiantou nada, fui pro Alternativo, foi pior”.

“E por que os demais alunos tiram sarro?”

“Porque eu vendo picolé, tem umas brincadeiras que é normal, tem umas coisas que fazem parte da vida, mas tem coisa que não é”. (Pedro – Entrevista – 20/05/2016).

O currículo escolar, quando se fecha à discussão sobre as diversidades culturais, está reproduzindo o discurso hegemônico, um discurso da inferiorização daquele que é diferente dos padrões dominantes. Na voz do entrevistado, é marcante quando diz “que tem brincadeira que é normal, mas tem coisa que não é”. Ser diferente geralmente significa ser inferior; quando isso chega ao extremo, é mais fácil excluir quem é diferente do que mudar as práticas curriculares para atender a essas diferenças no cotidiano escolar.

Entretanto, os(as) alunos(as) que são excluídos(as) no seu tempo e espaço da educação, ainda buscam em outro momento uma educação que atenda às suas carências. “Os milhares que voltam ao ensino noturno, a EJA, revelam as múltiplas tentativas de reencontrar tempos tão desencontrados. Tempo de trabalho e sobrevivência e tempo de escola e estudo, é possível articulá-los”? (ARROYO, 2011, p. 23). Como mostra a fala de Pedro, buscar a escolarização tem sentido e significado, pois:

“Você aprende coisas novas, coisas sobre o passado, algumas coisas tipo sobre o corpo, sobre matemática, eu uso aqui também pra fazer conta. Eu aprendi tipo mais ou menos na escola, quando o cara chupa dois picolés já sei fazer a conta e vai dar tudo certo” (Pedro – Entrevista – 20/05/2016).

O conhecimento da escola deve atender aos objetivos do mundo do aluno ou da aluna ou aos objetivos do mundo da educação formal idealizada por uma cultura hegemônica? Como diz Alves (2003),

Aqui no Brasil, a educação escolar vem sendo exigência crescente da população, seja para ter um lugar “protegido” para seus filhos (contra as drogas e outras ameaças), seja para permitir que consigam “uma vida melhor” (com maior possibilidade de emprego e de ganhos diversos, inclusive respeito social), ou, ainda, como lugar de trocas sociais para si mesmo (ALVES, 2003, p. 100).

Destaca-se que a educação pública tem várias funções, dentre elas, contribuir para a justiça social e eliminar os estereótipos que inferiorizam os diferentes. Nesse sentido, o aluno Pedro vivenciou sua trajetória de vida entre escola e trabalho sendo rotulado como fracassado, pois o currículo monocultural não conseguiu compreender o seu mundo social. Para Arroyo (2015), “a negação política ética que reflete esse padrão social de trabalho é reforçada pela lógica escolar segregadora” (p. 31). Assim, os alunos e as alunas da escola pública não podem receber uma educação homogênea, pois todos(as) têm suas singularidades culturais e seus enfrentamentos com os obstáculos produzidos pela desigualdade social.

A partir dessa reflexão, é possível pensar que a maioria dos filhos e das filhas da classe trabalhadora, direta ou indiretamente, já convive com a experiência de sobreviver com um trabalho injusto e desigual. “Aqueles infâncias-*adolescências*, que desde criancinhas são condenadas a sobreviver do trabalho, terão negado seu direito ao trabalho porque reprovadas, retidas, defasadas, sem direito ao diploma porque obrigadas a essa tensa relação entre estudo, trabalho na infância” (ARROYO, 2015, p. 31, grifo do autor).

Pode-se compreender, quando questionamos a perspectiva dos(as) educandos(as) para a continuidade do Ensino Médio, que é visível sua vontade de estudar para realizar seus sonhos e melhorar de vida. Entretanto, não podemos esquecer a injustiça do discurso hegemônico sobre as diferentes vozes que descrevemos, por ignorar a diversidade cultural presente na escola. Disso decorre que tais sujeitos se reconhecem como culpados por serem diferentes e inferiores; mesmo assim, ainda têm a esperança na educação como possibilidade de uma vida melhor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral fazer uma análise da perspectiva de alunos e alunas oriundos(as) da classe de baixa renda matriculados(as) em uma escola pública de baixo IDEB, aqui denominada como Escola Esperança, em relação ao currículo escolar. No que tange ao atendimento dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa, iniciou-se pelo primeiro objetivo específico, que foi compreender as diferentes abordagens sobre o currículo escolar no contexto atual. Para atender a esse objetivo, discutiu-se a especificidade do currículo, dando-se ênfase aos estudos do currículo norte-americano nas primeiras décadas do século XX e sua influência na história das teorizações curriculares no Brasil.

No histórico das teorizações no Brasil, destacou-se o currículo monocultural, silenciando as vozes dos sujeitos vítimas da desigualdade social e do preconceito que se manifestam em diferentes formas de discriminação, seja ela étnico-racial ou cultural, entre outras.

Em relação ao segundo objetivo específico – caracterizar a perspectiva dos(as) alunos(as) sobre o currículo escolar e, em especial, sobre a disciplina de Educação Física –, a reflexão teórica foi articulada com o campo pesquisado, tendo sido apresentadas as categorias de análise que explicitaram uma perspectiva de currículo de alunos e alunas que vivem a tensão entre o espaço/tempo escolar que é objeto de esperança dos familiares, incluindo os(as) próprios(as) alunos(as), e o espaço/tempo que no dia a dia da escola se mostra muitas vezes incapaz de dialogar com os diferentes conhecimentos, culturas e experiências de alunos e alunas. Essa incapacidade vai produzindo o fracasso escolar de muitos(as) alunos e alunas, que se veem como alguém fora do lugar quando estão na escola.

Um espaço/tempo apontado por alunos e alunas como um daqueles onde eles(as) se veem mais acolhidos ou, no mínimo, menos oprimidos(as) é o das aulas de Educação Física. Entretanto, nas aulas de Educação Física, segundo alunas e alunos, também há momentos em que as discriminações se fazem presentes, mas essa não é a principal

característica da disciplina. Na maioria das vezes, os alunos e as alunas sentem-se à vontade para praticar esportes e conversar na quadra, entre outras atividades.

O terceiro objetivo específico era identificar a compreensão dos(as) alunos(as) em relação à avaliação no currículo escolar. Embora atendido de modo mais contundente no item 3.4.2 – “Não aprender e culpabilização” –, está estreitamente articulado com os anteriores, ou seja, a análise relacionada à avaliação permeia toda a dissertação.

De forma mais específica, cabe ratificar que, na análise das vozes dos alunos e das alunas, foi encontrada uma diversidade de culturas e famílias que não correspondem à estrutura do modelo tradicional recorrentemente presente nas escolas. Há vozes que não conseguem aprender os conteúdos curriculares, vozes que são rotuladas e inferiorizadas, e também vozes que lutam para conseguir frequentar a escola e conviver com o trabalho infantil. Todas as vozes culpam-se pela não-aprendizagem na escola e enfatizam as dificuldades que enfrentarão com a avaliação externa.

Lembramos que é marcante o sentido e o significado que a escola tem para a família desses(as) alunos e alunas, transmitindo-lhes uma responsabilidade maior por serem bom(boas) alunos(as) para garantirem o ingresso em uma profissão qualificada, não só para melhorar sua vida, como também para ajudar a superar as inúmeras carências de sua família, sejam elas de ordem econômica, de reconhecimento social ou de legitimidade cultural, entre outras. Nesse sentido, os(as) familiares responsáveis pela educação dos alunos e das alunas são destacados(as) nos depoimentos.

A escola não só veicula conteúdos, mas também ensina outros valores sociais. Conforme João (2016), sua mãe incentiva-o a frequentar a escola devido à carência provocada pela perda de seu pai. Na voz de José (2016), os(as) responsáveis atribuem importância à escola para que não se fique na rua. Assim, o currículo escolar não só contribui para o acesso ao mundo do trabalho no futuro, como também direciona a educação escolar para as diferentes dimensões da realidade social.

Com Arroyo (2015), ressalta-se que a escola pública não é acolhedora da classe trabalhadora empobrecida. Os sujeitos entrevistados lutam no cotidiano da escola para serem o(a) “bom(boa) aluno(a)” idealizado(a) pelas práticas curriculares. Eles entendem que ser o(a) “bom(boa) aluno(a)” é adotar os estereótipos de comportamentos padronizados e acertar todos os códigos das avaliações em larga escala. Assim, esses(as) alunos(as) sentem-se excluídos(as) por não se adaptarem ao modelo de aluno(a) exigido pela prática do currículo monocultural e por não responderem corretamente as avaliações padronizadas, sejam elas escolares ou externas. Vale ressaltar também que esses sujeitos aprendem que na escola



devem obedecer, mas sentem muita dificuldade para aprender. Os alunos e as alunas veem-se como os(as) grandes responsáveis pela dificuldade do ato de não aprender na escola e, conseqüentemente, autodenominam-se como "maus(más) alunos(as)". Cabe trazer mais uma vez Oliveira (2008), que lembra que a organização do currículo monocultural objetiva homogeneizar a diferença, criando a expectativa de que todos aprendam igualmente e ao mesmo tempo, mas a escola não consegue dialogar com sua vida social.

Assim, o não aprender para os sujeitos da classe de baixa renda não significa apenas uma classificação em uma avaliação. Ele tem um peso maior em sua identidade cultural, pois confirma o discurso de que são inferiores por fazerem parte de uma população com uma cultura diferente da cultura dominante. Conforme apresentado nesta dissertação, o aluno Manoel (2016) culpa-se por não ter amigos(as) pelo fato de não saber ler, aceitando de forma resignada o seu isolamento social, assim confirmando que pertence ao grupo de excluídos(as) por ter uma cultura diferente da cultura hegemônica. Nesse sentido, lembramos Freire (2011) quando afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Vale ressaltar, como já dito, que a não-aprendizagem, na visão do currículo monocultural, é explicada como um déficit cultural. Portanto, historicamente, as diferenças no currículo escolar monocultural são punidas, e os sujeitos são vítimas de preconceitos, entre outros.

As ações consideradas como rebeldia no cotidiano da Escola Esperança são um efeito das injustiças e da desigualdade social, que são reproduzidas na escola. Os(As) alunos(as) são rotulados(as) como violentos(as), sem cultura, incapazes de aprender e outros estereótipos inferiorizantes. A ausência do currículo multicultural nos espaços e tempos das práticas curriculares impede a comunidade escolar de entender que os alunos e as alunas expressam suas culturas, sentem necessidade de reconhecimento e legitimação e não são incapazes de aprender – pelo contrário, buscam o que faz sentido para aprender.

Na pesquisa, também foi possível perceber que, em alguns momentos, a diversidade cultural é acolhida na escola. Esses momentos foram presentes nas aulas de Educação Física, que se mostraram como um espaço mais acessível para alunos e alunas expressarem sua diversidade cultural. Conforme Daolio (1995), a Educação Física proporciona uma reflexão do corpo livre sem as marcas das normas da sociedade. Entretanto, lembramos com Medina (1998) que o corpo trabalhado nas aulas de Educação Física pode ter as marcas do sistema dominante. Nesse sentido, as aulas de Educação Física, apesar de serem um espaço da diversidade, trazem também as marcas da homogeneização.

Finalmente, na análise, apresentaram-se as vozes dos alunos e das alunas em relação à sua perspectiva de continuidade dos estudos, lembrando que a maioria desses sujeitos é vista pela escola como maus(más) alunos(as) e que estes(as) se reconhecem como tais, culpando-se por seu fracasso escolar. Os(as) alunos(as) de baixa renda têm uma dificuldade maior de manter-se na escola. Conforme Bourdieu (2005), a elite é mais atingida pelos valores e benefícios da educação formal. Na visão da continuidade ou não para o Ensino Médio, alguns(algumas) alunos(as) dizem que não vão cursá-lo, por não conseguirem aprender; outros(as) dizem que pretendem matricular-se à noite para compatibilizar o mundo da escola com o mundo do trabalho, de acordo com sua condição social. Como foi possível perceber nesta pesquisa, os alunos e as alunas discriminados(as) pelas práticas curriculares hegemônicas lutam para concluir a Educação Básica.

Observou-se, ainda, em várias falas, que o sonho da educação para mudar de vida vai perdendo o encantamento à medida que os(as) alunos(as) percebem a dificuldade para atingi-lo. No entanto, pode-se dizer, com base na pesquisa, que os alunos e as alunas entrevistados(as) veem na escola a possibilidade de realização dos seus sonhos, mas também percebem as dificuldades que o currículo apresenta para essa realização, por ter pouca relação com o contexto no qual vivem:

Se, por um lado, reconhecemos que a educação básica não é responsável pela produção das desigualdades, tampouco é a única solução para superá-la; reconhecemos que a educação básica não pode deixar de ter como preocupação central o combate às desigualdades, sob pena de contribuir para a sua reprodução” (BACKES E PAVAN, 2016, p. 7).

Portanto, talvez possamos considerar que o que motiva esses alunos e essas alunas a lutarem pela permanência na educação seja a Esperança de uma Escola que os compreenda em suas diferenças, sem inferiorizá-los e estigmatizá-los.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papirus. 1995.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista brasileira da educação**. n. 23, p.62-74, maio./jun./jul./ago. 2003.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, July 1992.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da Eja e a Eja dos Jovens. In: Jane Paiva e Inês B. de Oliveira (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: De Petruset Alii, 2009, p. 35-43.

ARROYO, Miguel G. A infância repõe o trabalho na agenda pedagógica. In. Arroyo G. Miguel; Viella Lopes Anjos dos Maria; Silva da Roberto (Orgs.). **Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis: Vozes, 2015. pg. 21-53.

\_\_\_\_\_, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_, Miguel G. **Outros sujeitos outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. Introdução. In. BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. (Orgs.). **Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social na educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 7-15.

BARROS, J.P.P. Bullying e discriminação étnico-racial no contexto escolar: recortes de uma pesquisa-intervenção em Fortaleza-Ceará. In: **34ª Reunião Anual da ANPED: Educação e Justiça Social 2011**. Natal: ANPED, 2011, p.1-14.

BARROSO, João. **Cultura, Cultura escolar, cultura de escola**. Princípios da administração escolar. UNESP. Disponível em: <[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1\\_d26\\_v1\\_t06.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BASSANI, Elisabete. **As políticas quantificadoras da educação e as “novas” formas de exclusão: os “inclassificáveis”**. 2013.215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_, Mauro e ZULIANI, Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano 1, n. 1, 2002.

BORDIEU, Pierre. Escritos de educação. In: NOGUEIRA, Alice Maria; e CATANI, Afrânio. (Orgs.). **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 40-64.

CANEN, Ana. OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. n.21.set./out./nov./dez. 2002.

\_\_\_\_\_, Ana. Sentidos e dilemas multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In. LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 174-195.

CARDOSO, Avelino Camila. **Diálogos sobre diferença e avaliação: (re)significando o debate sobre os exames standardizados a partir de experiências docentes no cotidiano escolar**. 2013.128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, Niterói, 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1994.

CIPOLA, Ari. **O trabalho infantil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

CONNELL, R.W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-42.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física. **Movimento**, ano 2, n. 2, p. 24-28, jun./95.

ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 2, jul. 2014.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2013.

\_\_\_\_\_, Maria Tereza. Diferença e (des) igualdade no cotidiano escolar. In. GARCIA, Regina Leite e outros. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2004, p. 159-177.

\_\_\_\_\_, Maria Tereza. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17. jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_, Maria Tereza. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. Campinas: **Avaliação**. v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014.

\_\_\_\_\_, Maria Tereza. Encontros e desencontros no cotidiano escolar. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 168-175, 2013.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: Jane Paiva e Inês B. de Oliveira (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: De Petrusset Alii, 2009. p. 9-21.

FERRARINI, Adriane Vieira. **Pobreza**: possibilidades de construção de políticas emancipatórias. São Leopoldo: Oikos, 2008.

FERREIRA, Vicente Carlos João. **Mato grosso e seus municípios**. Cuiabá: Buriti, 1997.

FILHO, Jose Osmar Vasconcelos. **Políticas de avaliação externa no cotidiano da escola**: um olhar sobre a gestão escolar no maciço de Baturité. 2014. 1cd-Rom: il.;4. Dissertação (mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno-problema**: forma social, ética e inclusão. São Paulo: Cortez, 2011.

FREURI, Reinaldo Matias. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Liber Livro, 2008.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A criança da favela em seu mundo de cultura. São Paulo: **Cad. Pesq.** n. 86, ago. 1993.

GUIMARAES-IOSEF, Ranilce. **Educação pobreza e desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília: Líber Livro, 2009.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=510515&search=juina>>. Link: <<http://cod.ibge.gov.br/283>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

LACERDA, Gustavo de Biscaria. Augusto Comte e o positivismo redescobertos. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 17, n. 34, p. 319-343, out. 2009.

LIMA, Augusto César Gonçalves e. O espaço educativo da cultura do samba. In: Marcelo Andrade (Orgs.). **A diferença que desafia a escola**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 89-107.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano Escolar e Diferenças. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 251-268.

MARQUES, Walter Ernesto de U. Trabalho na infância, narcotráfico e sistema prisional: não dá nada pra nós. In: Arroyo G. Miguel; Viella Lopes Anjos dos Maria; Silva da Roberto (Orgs.). **Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis: Vozes, 2015. p. 195-214.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá – MT: Seduc. 2001.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e “mente”**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo: Educação Física e política do corpo**. Campinas Papirus, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza [et al.]. **Pesquisa Social: método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_, Marília Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1992.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./out./nov./dez. 2001.

\_\_\_\_\_, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 7-37

NEIRA, Marcos Garcia. A educação física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 39-54, jul./dez. 2008.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículos(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

NUNES, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Lúcia Ana. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. In: Jane Paiva e Inês B. de Oliveira (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: De Petruset Alii, 2009. p. 96-107.

PAIVA, Jacyara Silva. Educação social de rua: uma outra prática pedagógica. **Gestão contemporânea**, v. 2, n. 1, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PAVAN, Ruth. Currículo e multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande MS. **Revista Lusófona de Educação**, v. 15, p. 125-135, 2010.

\_\_\_\_\_, Ruth. O currículo segundo a reflexão das professoras: a presença/ausência da reflexão crítica e pós-crítica. **Anais V Congresso Internacional de Educação**. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

PEDRAÇA, Joelse Rodrigues. **PDE- Escola**: análise da implementação e dos resultados em uma unidade escolar de ensino fundamental no município de Manicoré/AM. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

PENNA, Marinho. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: Cia. Editora Brasil, 1980.

PINHEIRO, Angela de Alencar Araripe. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma apresentação social no Brasil. In: Castro, de Rabello Lucia (Org.). **Crianças e jovens na construção** da cultura. Rio de Janeiro: Nau, 2001, p.47-68.

PINTO, Fábio Machado; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre a relação entre saberes e práticas corporais: notas pra a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física. **Educação & Realidade**. v. 34, n. 2, p. 261-275, maio./ago. 2009.

PPP, **Projeto Político Pedagógico** – Escola Estadual 21 de abril – 2016.

PIZZIO, Alex. Desqualificação e qualificação social: uma análise teórico conceitual. **Revista Mal-estar e Subjetividade-Fortaleza** –Vol. IX – Nº1 – p.209-232 – mar/2009.

PEREZ, Luana Castro Alves. “O que é tautologia?”; **Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/o-que-tautologia.htm>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

RANGEL, Irene Conceição Andrade, et. al. Educação física e escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas: **Motriz**, Rio Claro, v. 14 n. 2, p. 156-167, abr./jun. 2008.

RANGHETTI, Diva Spezia; GESSER, Verônica. **Currículo escolar**: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba: CRV, 2011.

ROCHA, J. S.; VALLE, I. R.; SANTOS, T. R. Um diário de notas rasgado em pedaços: indisciplina e condutas de risco na escola. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 47, p.169-186, jan./abr. 2016.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**. n. 4, jan./fev./mar./abr. 1997.

SERPA, Andréa. **Cultura escolar em movimento: diálogos possíveis**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

\_\_\_\_\_, Andréa; RIBEIRO, Simone. **Currículo: Conversando sobre diferentes e diferenças**. Revista Teias v. 16. n. 40, p. 89-98, 2015.

SHNEIDER, M.P. **Avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica**. São Paulo: Eco S, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

SILVA, Rodrigo Torquato da. **Escola-Favela e Favela-Escola: esse menino não tem jeito!** Petrópolis: De Petruset Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEDESCO, Anderson Luiz. **Qualidade social da educação: um debate aberto**. Perspectivas em políticas públicas. Belo Horizonte, v. VIII, n. 16, p. 173-197, jul./dez. 2015.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Esporte e cultura física**. São Paulo: Ibrasa, (Biblioteca Educação Física e Desportos; v. 19), 1992.

\_\_\_\_\_, Manoel José Gomes. **O esporte no Brasil, do período colonial aos nossos dias**. São Paulo: IBRASA, 1996.

VAGO, Tarcício Mauro. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de educação física. **Educação Física/Ciências do esporte intervenção e conhecimento**. (Org.) Silvana Vilodre Goellner, Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.



## APÊNDICE A

### Quadro da entrevista

Questões orientadoras gerais	Sujeitos entrevistados	Objetivos	Temáticas	Questões orientadoras específicas
Qual é a perspectiva dos(as) alunos(as) quanto ao currículo escolar de uma escola pública de baixo IDEB?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Helena, 16 anos de idade.</li> <li>- Maria, 15 anos de idade.</li> <li>- João, 14 anos de idade.</li> <li>- Bruno, 14 anos de idade.</li> <li>- Manoel, 15 anos de idade.</li> <li>- Joana, 14 anos de idade.</li> <li>- Paulo, 15 anos de idade.</li> <li>- Ana, 15 anos de idade.</li> <li>- José, 16 anos de idade.</li> <li>- Pedro, ex-aluno da Escola Esperança, 19 anos de idade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as diferentes abordagens sobre o currículo escolar no contexto atual</li> <li>- Caracterizar a perspectiva dos(as) alunos(as) quanto ao currículo escolar e, em especial, à disciplina de Educação Física;</li> <li>- Identificar a compreensão dos(as) alunos(as) em relação à avaliação no currículo escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O currículo escolar na perspectiva do(a) aluno(a);</li> <li>- A escola como meio para mudar de vida: o sonho vira pesadelo;</li> <li>- Quando ser bom(boa) aluno(a) é obedecer;</li> <li>- Quando o conteúdo escolar não fala da vida;</li> <li>- Quando a discriminação vira <i>bullying</i>, processos de inferiorização;</li> <li>- Quando o conteúdo escolar é vida: as aulas de Educação Física;</li> <li>- Perspectivas dos(as) alunos(as) em relação à continuidade dos estudos: sonhos e pesadelos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dados de identificação do contexto social do(a) aluno(a) e seu cotidiano escolar;</li> <li>- A importância da escola para sua formação acadêmica e a sua perspectiva na continuidade da Educação Básica;</li> <li>- Avaliação em larga escala: a culpabilização no processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>- Educação Física e suas especificidades nos conteúdos curriculares.</li> </ul>

## APÊNDICE B

### Roteiro da entrevista semiestruturada

#### Dados de identificação:

1. Em que ano você estuda?
2. Há quanto tempo você estuda nesta escola?
3. Você já reprovou? Quantas vezes?
4. Idade:
5. ( ) Feminino ( ) Masculino
6. Você mora em que área do município? Central ( ) Periferia ( ) Rural ( )
7. Estado civil:
8. Quantos são os integrantes da sua convivência familiar?
9. Com quem você mora?
10. Sua família incentiva sua permanência na escola?
11. Você possui obrigações fora do espaço escolar? Quais?

#### A importância da escola para sua formação

12. Para que serve a escola?
13. Por que você estuda?
14. A escola ajuda você a alcançar seus objetivos na vida? Como?
15. O que você destaca de positivo no ambiente escolar?
16. Você tem dificuldades na escola? Quais?
17. Se pudesse, o que você mudaria na escola?
18. Como você gostaria que fosse a escola?
19. Você gosta da forma como os(as) professores(as) se relacionam com você e com seus colegas?
20. Você se relaciona bem com seus colegas?
21. Você considera o ambiente escolar agradável?
22. Quais são as disciplinas de que você mais gosta?
23. Quais são as atividades da escola de que você mais gosta?
24. O que você espera do Ensino Médio?

#### Avaliação

25. Você concorda com a avaliação feita na escola?

26. Qual o tipo de avaliação que você considera mais adequada?
27. Como você se sente em relação às provas? Você vai bem?
28. Você tem alguma dificuldade nas provas? Quais?
29. Você sabe o que é a Prova Brasil? Você se sente preparado para fazê-la?

### **Educação Física**

30. Qual a diferença entre as aulas de Educação Física e as outras disciplinas?
31. Você considera as aulas de Educação Física importantes para sua vida? Por quê?
32. Ao realizar as competições em grupo, como prefere compor sua equipe: apenas meninos, apenas meninas ou mista? Explique.
33. O que você considera mais importante numa competição?
34. Na composição de uma equipe, você prefere compor com as pessoas com quem você já tem afinidade mesmo perdendo ou prefere jogar com pessoas diferentes e vencer? Explique.
35. Existem jogos só para homens e outros só para mulheres? Explique.
36. O que você pensa sobre as mulheres jogarem futebol?
37. Quais são os esportes que você conhece? Destes esportes, você conhece algum(ns) que é/são praticado(s) por povos de diferentes culturas, como, por exemplo, os indígenas?
38. Você acredita que existe preconceito no esporte, como, por exemplo, em relação a racismo e gênero, entre outros? Por quê?
39. Você tem hábitos de lazer fora da escola? Quais?

## ANEXO A

### Exemplo das entrevistas semiestruturadas realizadas

Observação: a entrevista a seguir apresenta-se tal como foi gravada.

#### **Aluno: João**

**Critério para a escolha:** O aluno mostra-se motivado nas aulas práticas de Educação Física. É considerado pelo professor como um dos mais disciplinados da aula, mas de vez enquanto está envolvido com agressões físicas e verbais fora do ambiente da aula de Educação Física. Após a sua escolha, foram coletadas algumas informações do seu contexto social e do cotidiano escolar.

#### **1. Dados de identificação do contexto social do(a) aluno(a) e seu cotidiano escolar**

Iniciou seus estudos em uma escola dos povos indígenas do município de Juara (MT). Seu pai morreu, e sua mãe casou novamente; com isso, foi morar em Juína (MT), fazendo parte da sua família: mãe, padrasto e quatro irmãos. O aluno tem 14 anos, e esse é o seu primeiro ano na unidade escolar, porém, é muito popular na escola, principalmente com as meninas, sendo mais conhecido como “Indiã”, pela marca de sua etnia. O aluno, uma semana antes da entrevista, foi para a coordenação por motivo de uma denúncia de que estava andando armado para prevenção contra uma ameaça de violência física de um colega da turma.

**Pesquisador** – Quantos anos você tem?

**Sujeito** - Tenho 14.

**Pesquisador** – Há quanto tempo estuda na escola?

**Sujeito** - Estudava em Juara, mas só que era em uma aldeia.

**Pesquisador** – E você já repetiu de ano?

**Sujeito** - Nunca, não, que eu saiba.

**Pesquisador** – E há quanto tempo estuda nesta escola?

**Sujeito** - Comecei a estudar este ano.

**Pesquisador** – Quantos irmãos moram com você?

**Sujeito** - Quatro, eu acho.

**Pesquisador** – A sua família incentiva a permanência na escola?

**Sujeito** - A minha mãe que fala para vir à escola, para não faltar, é porque meu pai não é vivo mais.

**Pesquisador** – E quais são suas atividades em casa?

**Sujeito** - Fico em casa mexendo no celular, limpo a casa, tem vez que lavo minha roupa, também faço almoço de vez em quando.

## **2. A importância da escola para sua formação acadêmica e pessoal e a sua perspectiva na continuidade da Educação Básica**

**Pesquisador** – Qual a principal função da escola?

**Sujeito** - Serve para aprender, para saber respeitar as pessoas e pensar no futuro.

**Pesquisador** – E qual a importância da escola para a sua vida?

**Sujeito** - Penso em terminar meus estudos completos e pensar depois em fazer uma faculdade.

**Pesquisador** – Já pensou o que pretende cursar na faculdade?

**Sujeito** - Não pensei nada, quero terminar primeiro, depois pensar nisso aí.

**Pesquisador** – Em relação à escola para o Ensino Médio?

**Sujeito** - Estou em dúvida ainda, o Artur e o Ezequiel...

**Pesquisador** – E o que você fala da Escola Estadual Dr. Artur?

**Sujeito** - Porque lá é mais puxado, é mais matéria. Todos os meus primos que estudaram lá, eles pegavam muito quem cutucava no celular, e todos eles reprovaram e até pararam de estudar.

**Pesquisador** – E na Escola Estadual Pe. Ezequiel Ramin?

**Sujeito** - Eles falaram que é mais leve.

**Pesquisador** – E o que você prefere: uma escola que pega mais firme ou uma escola que pega mais leve?

**Sujeito** - Sei lá, não tenho essa preferência, não. Eu quero pegar bem para estudar mesmo.

**Pesquisador** – E se tivesse o Ensino Médio na Escola Estadual 21 de Abril?

**Sujeito** - Eu iria continuar aqui mesmo.

**Pesquisador** – E o que você destaca de bom na escola?

**Sujeito** - O melhor é ter as amigas. Aqui eu tenho um monte de amigos.

**Pesquisador** – Em relação à sala de aula?

**Sujeito** - Eu acho bom os professores que são educados, tem o ar condicionado, não tem aquele calorão, eu acho bom ficar na sala.

**Pesquisador** – Quais as disciplinas de que você mais gosta?

**Sujeito** - Educação Física, Português e um pouco de História.

**Pesquisador** – E do que menos gosta?

**Sujeito** - Matemática e Inglês. Geografia também. As contas que eles passam lá, fico meio enrolado na cabeça, depois fico viajando.

**Pesquisador** – Entre Português e Educação Física?

**Sujeito** - Educação Física.

**Pesquisador** – Por quê?

**Sujeito** - Porque a gente se diverte mais nas aulas, joga bola.

**Pesquisador** – O que você mudaria na escola?

**Sujeito** - Todas as aulas têm duas aulas na semana, só Educação Física não.

**Pesquisador** – Quais são os professores com quem você se sente melhor?

**Sujeito** - De Português e Educação Física,

**Pesquisador** – Como você se sente?

**Sujeito** - Mais disposto.

**Pesquisador** – E como é o relacionamento com seus amigos?

**Sujeito** - Tem alguns que são mais meus amigos, e tem uns com quem não converso.

**Sujeito** - Em relação às meninas?

**Sujeito** - Eu converso com duas; depois, as outras não são muito de conversar.

### **3. Avaliação em larga escala: o processo de ensino e aprendizagem**

**Pesquisador** – Como você se considera como aluno: bom, médio ou péssimo?

**Sujeito** - Médio. Falta mais empenho da minha parte.

**Pesquisador** – Conversa na sala de aula?

**Sujeito** - Sou daqueles que conversam, mas tem dia que nós somos um pouco quietos.

**Pesquisador** – Como é o seu desempenho nas provas?

**Sujeito** - Acho que vou mal mesmo.

**Pesquisador** – E quais são as disciplinas?

**Sujeito** - Geografia e Matemática. Ciência também, um negócio de matemática daquilo de lá que fico meio doido da cabeça. Em todas as matérias que tem coisa de matemática, fico meio cabuloso.

**Pesquisador** – E a disciplina de Inglês?

**Sujeito** - Estudo só um pouco. Agora que estou começando a estudar de novo. Eu não estudava Inglês.

**Pesquisador** – Você tem o hábito de estudar em casa?

**Sujeito** - Quando eu estou meio ruim, assim, eu pego no caderno.

**Pesquisador** – Você já ouviu falar da Prova Brasil?

**Sujeito** - Já ouvi, já.

**Pesquisador** – E o que você conhece?

**Sujeito** - Não estou muito lembrado, não.

**Pesquisador** – A prova é baseada nos conteúdos de Português e Matemática. Está preparado para fazer?

**Sujeito** - Matemática, não passo nem longe.

#### **4. Educação Física e suas especificidades nos conteúdos curriculares**

**Pesquisador** – Qual é a sua ocupação no tempo livre, após a aula?

**Sujeito** - Mais em casa... Tem vez que meus amigos chamam para jogar bola. Hoje mesmo, nós temos jogo marcado.

**Pesquisador** – E até que horas vocês brincam?

**Sujeito** – Das seis horas até nove horas da noite.

**Pesquisador** – Qual a diferença entre a disciplina de Educação Física e outras disciplinas?

**Sujeito** - A Educação Física, a gente fica mais disposto, não é? A gente sabe que vai jogar bola, brincar... A gente já vem com aquele entusiasmo de alegria, brincar na quadra.

**Pesquisador** – Qual a importância das aulas de Educação Física?

**Sujeito** - Meu sonho era jogar futebol profissional. Teve um dia que um professor... Valia avaliativa. O que era meu sonho? Falei que queria ser jogador de futebol, tirei 10 ainda.

**Pesquisador** – Como você se comporta em uma competição?

**Sujeito** - A gente quer ganhar, não é? Se perder, tenta de novo, jogar outra partida.

**Pesquisador** – Mas quando você está perdendo fica agressivo?

**Sujeito** - Mais ou menos, só que eles que começam. Eles não sabem coisa e, quando veem que estão perdendo, começam a chegar na gente bruto. Quando jogam tranquilo, nós jogamos de boa.

**Pesquisador** – O que você pensa de as mulheres jogarem futebol? Você concorda com elas praticarem esporte?

**Sujeito** - Eu concordo, não é? Não tenho nada contra as mulheres. Eu acho até... Eu assisto aos jogos delas, jogam bem, jogam melhor do que os homens, um pouco.

**Pesquisador** – Você concorda que joguem na mesma equipe meninos e meninas?

**Sujeito** - É só saber separar, aí, jogam tranquilo. É para brincar, se divertir um pouco.

**Pesquisador** – Quais são as modalidades esportivas que você conhece?

**Sujeito** - Conheço o handball, depois basquete... Eu nunca tinha jogado vôlei, só via jogar, mas não jogava, não. Agora que estou começando a jogar. Gosto de assistir ao futebol americano.

**Pesquisador** – E o futebol de campo?

**Sujeito** - O futebol de campo é... Esse aí que pratico mais. Não gosto muito de jogar na quadra. Quando ia para a aldeia, nós jogávamos tão bem no campo.

**Pesquisador** – Você conhece outros esportes de outros povos, ou seja, de outras culturas?

**Sujeito** - O que eu conheço mais é o de arco e flecha.

**Pesquisador** – E pertence a qual cultura?

**Sujeito** - Sei lá, só vejo um monte de gente “coisando” lá.

**Pesquisador** – Você já viu alguma manifestação de preconceito ou racismo no esporte?

**Sujeito** - Eu já vi esse racismo no esporte, tem na televisão, no Barcelona, dos jogadores lá.

**Pesquisador** – E você já presenciou na escola?

**Sujeito** - Presenciei já os amigos xingando... Os amigos mesmos ficam falando com o outro, depois o outro leva a sério.

**Pesquisador** – Quais os hábitos de lazer?

**Sujeito** - Gosto de ficar em casa mexendo no celular, depois eu chamo meus amigos para virem aqui na escola, depois chamo para tomar um teres, e as meninas, chamo para sair, aí nós vamos.

**Pesquisador** – Você já matou aula alguma vez?

**Sujeito** - Até agora, não, mas eu estava pensando na semana que vem... Uma menina chamou para ir lá ver ela treinar e tomar Coca.