



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FABIANO LANGE SALLES

**A TESSITURA CURRICULAR EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM
DOCENTE MULTICULTURAL: o caso da disciplina Educação Física**

Rio de Janeiro

2019

Fabiano Lange Salles

A TESSITURA CURRICULAR EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM
DOCENTE MULTICULTURAL: o caso da disciplina Educação Física

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. PhD. Ana Ivenicki

Rio de Janeiro

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Ls168t LANGE SALLES, FABIANO
 A TESSITURA CURRICULAR EM UMA COMUNIDADE DE
 APRENDIZAGEM DOCENTE MULTICULTURAL: o caso da
 disciplina Educação Física / FABIANO LANGE SALLES. --
 Rio de Janeiro, 2019.
 256 f.

 Orientador: Ana Ivenicki.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
 de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
 Graduação em Educação, 2019.

 1. Formação Continuada. 2. Multiculturalismo. 3.
 Currículo. 4. Educação Física. I. Ivenicki, Ana ,
 orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “A tessitura curricular em uma comunidade de aprendizagem docente multicultural: o caso da disciplina Educação Física.”

Doutorando(a): Fabiano Lange Salles

Orientador(a) pelo(a): Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki (UFRJ)

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 29 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Maria Vitória Campos Mamede Maia (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Celeste Azulay Kelman (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Alice Casimiro Lopes (UERJ)

Prof(a). Dr(a). Vera Maria Ferrão Candau (PUC-RJ)

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos professores de Educação Física do Colégio Pedro II, meus colegas profissão e a todos os alunos e alunas dessa instituição, mas principalmente aos estudantes historicamente excluídos dos currículos da Educação Física. Que essas singelas reflexões possam contribuir para uma Educação Física verdadeiramente para TODOS.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida, oportunidade de crescimento e pela fé e perseverança nos momentos difíceis da minha caminhada.

Aos meus amados pais, Nilton Freitas de Menezes Salles e Denize Lange Salles, pela dedicação, amor e esforço na minha educação e pelos exemplos de honestidade e integridade que contribuíram para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje.

À minha amada esposa Livia, pela sua parceria, compreensão e paciência ao longo desses quatro anos de trajetória do doutorado, e pelo apoio e incentivo durante todos os momentos. À minha amada filha, Ananda, que, mesmo não entendendo direito, foi privada da minha presença nos momentos de estudo e pesquisa, contudo saberei compensá-la com a qualidade dos momentos em que estivermos juntos e com a grandeza do meu amor. Por isso, agradeço imensamente pela compreensão e paciência das duas quando precisei abdicar de alguns momentos com os amores da minha vida para estudar e escrever.

Minha terapeuta Rita que ao longo de grande parte dessa árdua caminhada me ajudou a manter-me mentalmente são.

Aos meus amigos, que sempre acreditaram no meu potencial e me apoiaram nos rumos que tomei durante minha trajetória profissional.

A todos os meus amigos da turma de doutorado, pelos momentos felizes, engraçados e de aprendizado que me proporcionaram, e pelo apoio durante o nosso curso.

A todos os professores que contribuíram na minha formação profissional, com especial menção a professora Giseli Barreto Cruz que foi uma verdadeira educadora ao longo desse percurso incentivando-me ao melhor de mim e influenciando significativamente na condução dessa pesquisa.

E por fim, a minha querida professora Ana Ivenicki, pela sua atenção, dedicação e incentivo na construção desta tese em que completamos 6 anos de parceria, incluindo o mestrado. Uma pessoa iluminada, paciente, humilde, uma verdadeira educadora. Obrigado por compreender meus anseios e dificuldades e pelas palavras de incentivo sempre presente em todos os momentos.

RESUMO

SALLES, Fabiano Lange Salles. **A tessitura curricular em uma comunidade de aprendizagem docente multicultural**: o caso da disciplina Educação Física. Rio de Janeiro, 2019. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Ao assumirmos o multiculturalismo como uma característica das sociedades contemporâneas e a escola como um espaço de cruzamentos culturais (CANDAU, 2012; MOREIRA; CANDAU, 2003), questionamos o caráter monocultural de currículos e argumentamos que construções curriculares responsivas a complexidade plural da dinâmica escolar devem se tornar multiculturalmente orientadas e conseqüentemente num espaço de formação continuada com impactos multiculturais para as identidades docentes. Por isso, empreendemos um estudo de caso de natureza histórica (GIL, 2002; MARCONI, LAKATOS, 2011) para analisar a construção curricular da disciplina Educação Física do Colégio Pedro II, ocorrida ao longo de 12 meses no biênio 2016/17. A questão central que orientou nossa pesquisa foi: como essa experiência de construção curricular se constituiu num processo de formação continuada multiculturalmente orientado e contribuiu para a construção de identidades docentes que saibam lidar com a diversidade cultural intrínseca à escola contemporânea? Constatamos que a tessitura curricular em análise, dentre inúmeros aprendizados, se constituiu enquanto uma comunidade de aprendizagem docente que possibilitou aos participantes: o uso privilegiado da linguagem por meio de conversas e bate-papos (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002); a vivência enquanto pesquisadores multiculturais (IVENICKI; CANEN, 2016) por meio de uma postura investigativa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), assim como, a produção coletiva de textos em que as diferenças foram gradativamente tratadas como um problema até como uma riqueza, conferindo centralidade às representações docentes (CANEN, 2001) e a valorização das identidades culturais dos estudantes (NEIRA, 2007). Foram vivenciadas também a negociação cultural para a construção de inúmeros acordos com vistas à articulação dialética entre as diferenças (CANDAU, 2008) e a problematização do binômio teoria/prática buscando sua indissociabilidade (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; FIORENTINI, CRECCI, 2016; CANEN; XAVIER, 2005). No entanto, constatamos a necessidade de maiores aprofundamentos da identificação das representações que nós temos dos “outros”, pois algumas representações a respeito dos estudantes e dos professores apresentaram características etnocêntricas (CANDAU, 2011b). Com isso, a experiência pôde contribuir para a superação de daltonismos culturais (STOER, CORTESÃO, 1999; CANDAU, 2011b); a ressignificação sobre o que significa ensinar Educação Física; a desnaturalização de preconceitos e estereótipos presentes nas representações analisadas e a identificação de mecanismos que reforçam silenciamentos culturais (GOMES, 2008; CANDAU, 2008; CANEN, OLIVEIRA, 2002). Concluimos que entre limitações e potencialidades, a experiência de tessitura curricular se constituiu numa comunidade investigativa multiculturalmente orientada que contribuiu para a constituição de identidades docentes sensíveis à diversidade na escola.

Palavras-chave: Formação Continuada. Multiculturalismo. Currículo. Educação Física.

ABSTRACT

SALLES, Fabiano Lange Salles. **The Curricular Construction in a Multicultural Learning Community:** the case of the discipline Physical Education. Rio de Janeiro, 2019. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This thesis builds on the multiculturalism as a characteristic of the contemporary society, and it also argues that the school is a space of cultural interchanges (CANDAU, 2012; MOREIRA; CANDAU, 2003). It problematizes the monocultural character of curricula. It argues that that responsive curricular constructions that take the plural complexity of the school dynamics into account should be multiculturally oriented and, therefore, a space of continuing education of teachers with multicultural impacts to teachers' identities. Methodology of the study has been a case study in a historical perspective (GIL, 2002; MARCONI, LAKATOS, 2011) so as to analyse the curricular construction of the discipline of Physical Education at the Pedro II school, that happened throughout the twelve months in 2016/17. The central question that informed the study was: How has that experience of curricular construction become a process of continuing education in a multicultural perspective, and in what sense has it contributed for the construction of teachers' identities so as to prepare them to deal with cultural diversity inherent to the contemporary schools? The study showed that the curricular tessiture represented a learning process within the teachers' learning community. It allowed them to the privileged use of language by conversations and exchange of ideas (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 2002); making them multicultural researchers (IVENICKI; CANEN, 2016) through a research perspective (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999). It allowed their collective production of texts in which differences were increasingly treated not as a problem, but rather as a richness ((CANEN, 2001), as well as giving it centrality within the cultural identities of students (NEIRA, 2007). Cultural negotiation was lived for the constructions of many agreements and compromises, having in view the dialectical relation within the differences (CANDAU, 2008) and also problematising theory/practice dichotomies (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999; FIORENTINI, CRECCI, 2016; CANEN; XAVIER, 2005). However, we felt the need to get deeper into the identification of the representations that teachers have of the "others", since some of the views of students and teachers presented some ethnocentric aspects (CANDAU, 2011b). Based on that, the experience could contribute to the challenging of cultural daltonims (STOER, CORTESÃO, 1999; CANDAU, 2011b); the new meanings of teaching Physical Education; the challenging of prejudices and stereotypes in the analysed representations; and the pinpointing of mechanisms that silence cultural diversity (GOMES, 2008; CANDAU, 2008; CANEN, OLIVEIRA, 2002). The conclusions pointed that the experience of the multicultural curricular construction in an academic community had limits and potentialities, and it contributed to the construction of teachers' identities sensitive to cultural diversity at schools.

Key words: Teacher Continuing Education; Multiculturalism; Curriculum; Education.

Sumário

DEDICATÓRIA	4
AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVOS	13
3 JUSTIFICATIVA	14
3.1. Justificativa de ordem pessoal.....	14
3.2. Justificativa de ordem acadêmica: revisão de literatura.....	15
3.2.1. Artigos da base Scielo e trabalhos dos GTs 08 (Formação de Professores) e 12 (Currículo) da ANPEd	18
3.2.2. Artigos de periódicos em Educação Física e dos GTs 05 (Escola) e 06 (Formação Profissional e Mundo do Trabalho) do CONBRACE.....	22
4 METODOLOGIA	26
4.3. Pressupostos e escolhas metodológicas.....	26
4.2. Os docentes participantes da tessitura curricular.....	30
5 REFERENCIAL TEÓRICO	33
5.1. Currículo e construção: projeto de seleção e constituição de identidades.....	33
5.2. Multiculturalismo: alternativa contra hegemônica para formações docentes mais justas e democráticas	35
5.3. Perspectivas de aprendizagem docente.....	40
5.4. Comunidades de aprendizagem docente multiculturais numa concepção do conhecimento DA prática	45
CAPÍTULO 2 - A TESSITURA CURRICULAR ENQUANTO FORMAÇÃO CONTINUADA: PRIMEIROS FIOS E ENTRELAÇARES	53
2.1. Prefácio: a metáfora da tessitura curricular.....	53
2.2. Breve relato sobre a primeira fase da tessitura curricular.....	55
2.3. O processo de tessitura curricular como formação continuada multicultural: tecendo identidades dentro de uma perspectiva de negociação cultural.....	60
2.3.1. Participação das diferenças no período de convocação dos docentes ..	60
2.4. O processo de construção curricular como formação continuada multicultural: percursos formativos em questão.....	65
2.4.1. Experiência de produção do texto: nossos estudantes, projeto de cidadão e sociedade almejada.	65

2.4.3. Constituição das identidades de coletivas por meio da negociação cultural.....	71
2.4.4. Uma construção curricular dentro da outra: currículos em disputa.....	78
2.4.5. O percurso de aprendizagem docente: resistências à metodologia de estudo dos textos.....	86
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENQUANTO PESQUISADORES MULTICULTURAIS NA POSTURA INVESTIGATIVA	94
3.1. O surgimento da necessidade de pesquisar.....	94
3.2. Questionário Docente: centralidade na representação docente	99
3.2.1. Criação do Questionário Docente	99
3.2.3. Categorização do questionário docente: metodologias em questão....	108
3.3. Questionário dos estudantes: valorização das identidades culturais	114
3.3.1. Aceitação da proposta de ouvir os estudantes.....	114
3.3.3. Pré-teste: experiências e reflexões	127
CAPÍTULO 4 - A TESSITURA CURRICULAR.....	131
4.2. Sistematização da tessitura curricular: conjugação das linhas para a tessitura curricular	136
4.3. Compartilhamento de escrita curricular: definição de rumos e inseguranças em debate	143
4.4. Compartilhamento de escrita curricular: as representações dos estudantes e o desvelar da desvalorização da disciplina Educação Física.....	147
4.5. Releituras e construção: a tessitura curricular em aprimoramento coletivo	159
4.6. Recepção das críticas ao currículo: provocações e consciência sensível multicultural	164
CAPÍTULO 5 – RESSONÂNCIAS MULTICULTURAIS DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DOCENTE	169
5.1. Impressões gerais dos professores sobre o processo.....	177
5.2. De tessituras curriculares a aprendizagens docentes	181
5.3. Multiculturalidades na trajetória curricular: entre limitações e potencialidades.....	185
5.4. Identidades docentes em construção: o imperativo de um currículo comum e a diversidade.....	198
5.5. Impactos da comunidade de aprendizagem docente para futuras experiências de formação continuada.....	205
Considerações finais.....	212
REFERÊNCIAS	232

APÊNDICE A – PERGUNTAS DA ENTREVISTA	245
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DOCENTE: PRINCÍPIOS, FINALIDADES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO PEDRO II	246
ANEXO B – QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES - CPII 2016	248
ANEXO C - CONSOLIDAÇÃO DA ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO PARA A ESCRITA CURRICULAR	252
ANEXO D - PARECER	254
ANEXO E – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NO COLÉGIO PEDRO II	255

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea, constituída pela democratização e universalização do ensino no país, tem se tornado cada vez mais massiva, com sujeitos plurais e ritmos de aprendizagens diferentes. Em princípio, essa diversidade cultural, intrínseca ao contexto escolar, representa uma riqueza, mas também traz ao interior da escola desafios sociais mais intensos, como contradições e conflitos presentes na sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2012).

A diversidade cultural, intensamente presente no contexto escolar, confirma a ideia defendida por muitos autores (CANDAU, 2012; CANEN, 1997a; XAVIER; CANEN, 2008, IVENICKI et al., 2014) de que vivemos em sociedades multiculturais e de que a escola, dentro desse contexto, representa um espaço de cruzamentos culturais (MOREIRA; CANDAU, 2003), o que implica na construção de um currículo que valorize as identidades culturais por meio da negociação cultural, dando voz às culturas silenciadas, combatendo discursos preconceituosos e transformando a escola num espaço de problematização e produção cultural. Mas, quando as culturas valorizadas pelo currículo escolar se distanciam dos estudantes, é possível que ocorram movimentos de resistência das identidades discentes em contraposição à cultura escolar hegemônica. Tais resistências podem ser expressadas de diversas formas, indo desde um simples desinteresse pela matéria até declarações ostensivas que demonstram a falta de sentido e significado pelo currículo proposto, por meio de falas como, “professor, para que serve esse conceito? Em que isso vai ser útil e importante na minha vida?”. Esses são somente alguns discursos que representam uma faceta dos desafios enfrentados pela escola contemporânea.

Nesse cenário plural, um dos principais agentes de ação é o professor¹ que se constitui enquanto educador desde a formação inicial, nas universidades, até o período de exercício profissional que denominamos de formação continuada ou formação em exercício.

Por isso, nos limites do presente estudo voltaremos os nossos olhares para a uma experiência de construção curricular da disciplina Educação Física de uma

¹ Com base na perspectiva multicultural que abraçamos, reconhecemos que a língua portuguesa poderia dar conta de flexões de gênero menos machistas. Para compensar isso, o ideal seria, ao mencionar genericamente os sujeitos da pesquisa, que o fizéssemos nos dois gêneros, como, por exemplo, “o/a aluno/a” ou “os/as alunos/as”, mas, para não cansar a leitura e dar mais fluidez ao texto, optamos por seguir a norma culta da língua portuguesa.

escola de ensino básico federal no Rio de Janeiro que se caracterizou também como um espaço de formação continuada. Buscamos compreender se essa experiência, que tem como centralidade a escola, permitiu processos coletivos de reflexão e intervenção concreta no cotidiano escolar dos docentes em formação (CANDAU, 2011a) capacitando-os para escritas curriculares que contemplem a diversidade cultural, realidade com a qual necessariamente precisam lidar no cotidiano escolar.

Partimos do entendimento de que formação continuada é toda iniciativa de formação de professores que se dá enquanto esses estão atuando em suas instituições de ensino, após as suas formações iniciais. Acrescentam-se aí cursos de especialização *latu sensu* e extensão, oferecidos pelas universidades ou práticas de formação ofertadas pelos diversos sistemas de ensino (NASCIMENTO, 2011).

Ampliando para uma dimensão mais endógena de aprendizagem docente, é possível compreender formação continuada como experiências de aprendizado que surgem em função das demandas e desafios do cotidiano escolar e encontram em professores interessados e comprometidos, a necessidade de criação de espaços de estudo, reflexão e desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento mais maduro desses desafios. Nesse sentido, compreendemos que todo processo de construção curricular que implica em estudo, reflexões, diálogo cultural entre coletivos docentes, discentes e tem como lócus central a escola, pode representar um espaço/tempo privilegiado de formação continuada.

O objeto do presente estudo surgiu a partir de uma dessas iniciativas de formação, quando uma escola de educação básica federal, em função da elaboração do seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) convocou os coordenadores de cada disciplina a apresentarem suas propostas curriculares que seriam incorporadas ao PPPI em elaboração. Aceito o desafio, professores da disciplina Educação Física viram nessa oportunidade, a necessidade de construir um currículo que não fosse elaborado por teóricos-da-torre-de-marfim, distantes das adversidades e preocupações do cotidiano escolar, o que poderia gerar, por consequência, um documento de “gaveta” (GIROUX; MCLAREN, 2011). Essas eram as poucas certezas, num conjunto de muitas dúvidas.

Diante disso, elaborou-se um projeto que buscou se pautar numa comunidade de aprendizagem docente multiculturalmente orientada, *grosso modo* definida como um grupo de professores e professoras que se reúne em torno de desafios do

cotidiano educacional para apoio mútuo e crescimento profissional e que a partir do enfoque de suas práticas docentes empreendem um conjunto de estratégias que buscam abrir espaço a vozes anteriormente silenciadas, questionando a construção dos preconceitos, das identidades e a diferença, além de propor um debate sobre que conhecimentos e práticas estão incluídos e excluídos do currículo (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002; CANEN; MOREIRA, 2001; CANEN; XAVIER, 2011; CANEN, 2012).

Dentro desse contexto, questionamos: como uma experiência de construção curricular se constitui num processo de formação continuada multiculturalmente orientado e contribui para a construção de identidades docentes que saibam lidar com a diversidade cultural intrínseca à escola contemporânea?

Dessa forma, as seguintes questões mobilizam o estudo:

- a) Como um processo de construção curricular se constitui enquanto uma experiência de formação continuada multiculturalmente orientada?
- b) Quais as limitações e potencialidades multiculturais dessa experiência de formação continuada?
- c) Como a diversidade cultural é tratada a partir da necessidade de construção de um currículo comum?
- d) Em que medida essa experiência de formação continuada pode contribuir para futuras formações de professores que tenham como lócus as demandas e desafios da própria escola e precisem lidar com a pluralidade cultural presente no cotidiano escolar?

2 OBJETIVOS

Sendo assim, objetivamos analisar os desafios, limitações e potencialidades multiculturais dessa experiência de construção curricular, com vistas a formações docentes que dialoguem com os desafios enfrentados nas escolas dos professores em formação e com a diversidade cultural intrínseca ao contexto escolar.

Para tanto, objetivamos:

- a) Compreender como um processo de construção curricular se transforma numa experiência de formação continuada multiculturalmente orientada.

- b) Analisar as implicações da elaboração de um currículo comum em relação à pluralidade das identidades que estão construindo esse documento para a formação continuada dos professores participantes;
- b) Analisar limitações e potencialidades multiculturais nesse processo de formação continuada multiculturalmente orientada;
- c) Identificar possíveis contribuições dessa experiência para futuras formações docentes que tenham como locus central as demandas e desafios da própria escola e que precisem lidar com a pluralidade cultural presente no cotidiano escolar.

3 JUSTIFICATIVA

3.1. Justificativa de ordem pessoal

A motivação pessoal do estudo vem da nossa história acadêmica ligada ao multiculturalismo e à Educação Física. Durante essa experiência acadêmica e profissional, percebíamos que a maioria das práticas pedagógicas privilegiava algumas identidades culturais em detrimento de outras. Essa realidade nos gerou diversos incômodos pedagógicos que nos estimularam à qualificação profissional por meio da pós-graduação *lato sensu* na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, onde pudemos nos capacitar para lidar com as diferenças mais aparentes, caracterizadas por síndromes e deficiências, culminando com o mestrado em educação realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A dissertação de tema: “Educação Física, currículo e identidades num contexto escolar: um olhar multicultural”, defendida no ano de 2014, foi orientada pela professora Dra. Ana Ivenicki, e sob sua orientação empreendemos estudos e reflexões sobre o currículo da Educação Física do Colégio Pedro II dentro de uma perspectiva multicultural, além de termos elaborado alguns subsídios que problematizam exclusões e silenciamentos de culturas e identidades subalternas, com vistas ao combate de discursos preconceituosos e homogeneizadores.

Durante a defesa da dissertação, dentre as diversas perguntas que tivemos de responder, uma em especial nos chamou a atenção. Uma das professoras da banca nos fez a seguinte pergunta: então professor, o que você fará a partir de

agora, após ter perscrutado as nuances desse currículo? Argumentamos que nos esforçaríamos para publicar o estudo com o intuito de contribuir com o campo acadêmico e educacional e que, como professor da escola, buscaríamos atuar para que a então proposta curricular, cerne da análise da dissertação, estivesse em maior consonância com as demandas de uma escola caracterizada pela diversidade cultural. Ao responder esta pergunta não imaginávamos que um ano e sete meses depois estaríamos diante do maior desafio de nossa vida profissional, pois seríamos conduzidos à uma posição que nos daria condições favoráveis para empreender tais mudanças.

Em março de 2016 fomos convidados a assumir o encargo de mediar a condução de um grupo de professores de Educação Física que teria a tarefa de elaborar a proposta curricular desta disciplina para os próximos anos, documento que seria incorporado ao PPPI da escola. Percebemos nessa tarefa a necessidade de elaboração de um documento democrático a partir de um olhar multicultural por meio da construção de um espaço de estudo e reflexões sobre os desafios da diversidade cultural, presente no cotidiano escolar.

3.2. Justificativa de ordem acadêmica: revisão de literatura

Outra justificativa dá-se na medida em que, embora nos últimos anos, pesquisas tenham sido realizadas na área de formação continuada de professores, num âmbito geral ou dentro de perspectivas multi/interculturais, assim como, em temáticas que envolvam construções curriculares, algumas lacunas foram identificadas por nós. Essa constatação ocorre devido a um levantamento de diversos estudos, realizados em grandes repositórios de pesquisas como a base Scielo em que buscamos artigos procedentes de sete revistas brasileiras consideradas de nível Qualis A1 ou A2 pela plataforma WEBQUALIS de classificação de periódicos: Revista Brasileira de Educação (RBE), Cadernos de Pesquisa (CP), Educação e Sociedade (ES), Educação e Pesquisa (EP), Educação e Realidade (ER), Cadernos Cedes (CC) e a revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação (Ensaio). Pesquisamos também trabalhos aceitos nos Grupos de Trabalho GT 08 (Formação de Professores) e GT 12 (Currículo) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

No contexto da Educação Física escolar, pesquisamos trabalhos apresentados por meio de comunicação oral em um dos principais eventos de âmbito nacional denominado, Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) em que focamos nos Grupos de Trabalho Temáticos GTT 05 (Escola) e GTT 06 (Formação Profissional e Mundo do Trabalho). A escolha pelas comunicações orais se deve ao fato dessas apresentarem trabalhos mais completos nos dando mais subsídios para avaliarmos suas relações com nossas categorias. Pesquisamos também em oito periódicos da área da Educação Física que para Bracht et al. (2011) representam as principais revistas nacionais da área: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE); Movimento (MOV); Revista da UEM (UEM); Pensar a Prática (PP); Motrivivência (MOTV); Motriz (MOTZ); Ciência e Movimento (CE); Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE).

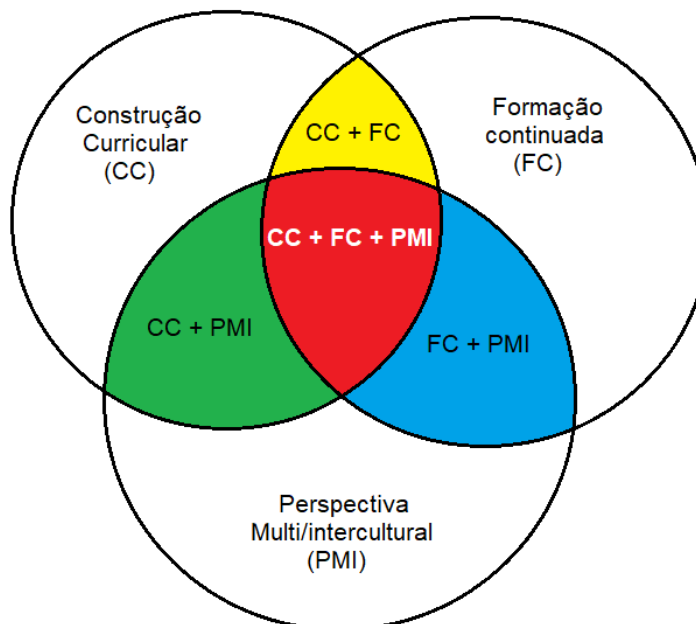
Nossa busca concentrou-se em trabalhos e artigos publicados nos últimos 6 anos (2013-2018)² que apresentavam em seus títulos, resumos ou nas palavras-chave, temas que se basearam nas principais categorias que fundamentaram a construção desta

pesquisa, dentre as quais apresentaremos em quatro etapas.

Como nossa pesquisa se deu a partir de um processo de construção curricular que alimentou a formação continuada dos professores participantes, na primeira etapa do levantamento, buscamos estudos que associavam a construção curricular com a formação continuada

docente por meio de termos como, “formação continuada e construção curricular” ou

Figura 1 – ilustração dos enfoques de busca.



Fonte: realizada pelo próprio autor.

² Até agosto de 2018.

vice e versa, como podemos ver em amarelo na figura acima. Ao utilizarmos o termo “construção curricular” visamos encontrar estudos que direta ou indiretamente investigassem ações concretas de elaboração curricular, seja em sua etapa descritiva, ou em sua etapa de implementação no contexto escolar. Para ampliar o escopo da pesquisa utilizamos duas palavras comumente usadas em pesquisas, como sinônimo de “construção” quando associadas ao currículo que são: “elaboração” e “tessitura”.

Na segunda etapa procuramos os seguintes termos: “construção curricular multicultural” ou “construção curricular intercultural”, representado em verde na figura. A variação entre “multicultural” e “intercultural” se dá, pois, o multiculturalismo é um termo caracterizado por diversas perspectivas, dentre as quais a “intercultural”, que pode ser considerada sinônimo de multiculturalismo, ao ponto de também ser denominada perspectiva multi/intercultural (CANDAU; KOFF, 2006; CANEN, 2012). Ao identificarmos artigos e trabalhos multi/interculturais centramo-nos em trabalhos detentores de potencial multicultural que operam com categorias ligadas ao multiculturalismo (raça, etnia, gênero, inclusão, exclusão, sexualidade, diversidade cultural, identidade, etc.), ou quando apresentam questionamentos e preocupações ligadas à valorização da diversidade cultural sem se denominarem claramente multiculturais, assim como, trabalhos multiculturalmente explícitos que são estudos que utilizam taxativamente o termo multi/interculturalismo e/ou têm como referencial teórico os seus pressupostos (CANEN; XAVIER, 2011). Essa etapa se justifica por que a análise da experiência de construção curricular investigada se deu a partir da perspectiva multi/intercultural.

A terceira etapa do levantamento (em azul na figura) visou identificar pesquisas que contivessem os termos, “formação continuada multicultural docente” e “formação continuada intercultural docente”, pois a temática central do nosso estudo é a formação continuada, uma modalidade específica da formação docente que se constituiu multicultural, pois a formação continuada foi analisada dentro dessa perspectiva. Em substituição a palavra docente, incluímos também o termo “professores”, por ser essa última frequentemente utilizada como sinônimo nos trabalhos pesquisados.

Para acentuar o refino do levantamento de pesquisas, partimos para a quarta e última etapa dessa investigação, ao associarmos todos os termos das três etapas

anteriores: “Construção curricular” e “formação continuada” e “multiculturalismo”, apresentado em vermelho na figura. Com esse último cruzamento de termos, esperávamos saber se nesse período houve alguma pesquisa fortemente associada a nossa investigação por ter construído um diálogo entre essas três categorias.

Nas seções seguintes passaremos a apresentar os estudos organizando-os em repositórios de pesquisa e associando-os as quatro etapas de levantamento apresentadas.

3.2.1. Artigos da base Scielo e trabalhos dos GTs 08 (Formação de Professores) e 12 (Currículo) da ANPEd

Ao nos dedicarmos à busca de artigos procedentes das sete revistas brasileiras no âmbito da educação, é possível observar que o número de artigos originais que abordavam a temática do currículo (134) representando 6,9% do total e formação continuada de professores (55) compondo 2,8% do total, reduzem progressivamente, como podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 1 – Artigos das revistas em educação no período 2013-2018

Revistas	RBE	CP	ES	EP	ER	CC	Ensaio	Totais
Total de artigos entre 2013 e 2018	280	282	315	318	381	120	250	1946
Currículo	21	23	15	23	25	10	17	134
Formação Continuada	3	7	6	6	8	12	13	55
Multiculturalismo explícito	0	1	1	3	2	0	1	8
Construção Curricular e Formação Continuada	0	0	0	0	0	0	0	0
Construção Curricular e Multiculturalismo	0	1	0	0	1	0	0	2
Formação Continuada e Multiculturalismo	0	1	0	0	0	0	0	1
Construção Curricular, Formação Continuada e Multiculturalismo	0	0	0	0	0	0	1	1

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor, no 2º semestre de 2018.

Os artigos associados às nossas categorias foram muito mais reduzidos. Inicialmente não identificamos estudos que relacionassem a construção curricular com a formação continuada, no entanto, ao associarmos iniciativas de construção curricular com o multiculturalismo encontramos 2 (0,1%) estudos com potenciais multiculturais.

No primeiro estudo, Galian (2014) analisa relatórios de pesquisa produzidos antes e depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais que lançavam um olhar crítico

sobre esse documento. Dentre as inúmeras análises apresentadas pela autora, destacamos o aprofundamento insuficiente das questões ligadas à diversidade e à pluralidade cultural, assim como, a escolha dos autores dos PCN de ignorar embates existentes entre diferentes culturas e etnias o que segundo a autora restringiu a pluralidade cultural a aspectos multiculturais conservadores e assimilacionistas. Por último, dentre outras considerações, a autora, argumenta sobre o quanto, tais aspectos podem ter influenciado na produção de propostas curriculares de estados e municípios do Brasil.

O segundo estudo que associa a construção curricular à potenciais multiculturais analisou o currículo da Classe Hospitalar pioneira no Rio Grande do Sul em que destacamos a caracterização do currículo como um conjunto de saberes, valores e vivências constituintes de uma tessitura curricular impregnada de vida, ao se estabelecer pela escuta de diferentes vozes, da diversidade cultural, étnica, de gênero, de religiosidade em constantes acordos e hibridizações (ORTIZ; FREITAS, 2014).

Identificamos também 1 (0,1%) estudo que apresentou potenciais multiculturais ao fazer um diálogo entre formação continuada docente e a inclusão que se deu por meio da avaliação de um serviço de consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva aplicado por consultoras especialistas em Educação Especial, à professoras que trabalhavam com alunos com paralisia cerebral (CALHEIROS; MENDES, 2016). Segundo os autores os dados indicaram que a experiência de formação avaliada, apresentou benefícios para a atuação das professoras consultoras e professoras que trabalhavam com estudantes com paralisia cerebral, bem como para os próprios estudantes.

Por último, encontramos 1 (0,1%) estudo multiculturalmente explícito que conseguiu fazer uma associação entre “construção curricular”, “formação docente” e “multiculturalismo”. Nos moldes de um ensaio acadêmico, Ivenicki (2018), além de defender a ideia de que o multiculturalismo não pode ser considerado um acessório ao currículo e nem se restringir a projetos extracurriculares, argumenta que a perspectiva multicultural pode subsidiar a elaboração curricular, multicultural por excelência, na medida em que lida com identidades culturais plurais em constante diálogo, assim como, tal perspectiva é capaz de incrementar a formação inicial e continuada de professores a partir da articulação entre o currículo e a pesquisa

multiculturalmente orientada que vise à construção de identidades docentes problematizadoras de congelamentos identitários e questionadora de desigualdades que silenciem e invizibilizem identidades plurais no âmbito educacional.

No que concerne ao GT 08 (Formação de Professores) e ao GT 12 (Currículo) da ANPEd, encontramos 20 trabalhos dentro das categorias elencadas, o que representa 16% do total no período entre 2013 e 2018, como podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 2 - Número de trabalhos dos GTs 08 e 12 da ANPEd entre 2013-2018

Ano e reuniões da ANPEd	36a (2013)		37a (2015)		38a (2017)		Totais
	GT08	GT12	GT08	GT12	GT08	GT12	
Número de trabalhos por GT	18	18	23	23	23	20	125
Construção Curricular e Formação Continuada	0	1	0	1	0	3	5
Construção Curricular e Multiculturalismo	0	3	0	2	0	1	6
Formação Continuada e Multiculturalismo	2	0	4	0	3	0	9
Construção Curricular, Formação Continuada e Multiculturalismo	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Inicialmente identificamos 5 estudos (4,0%) que associavam experiências de construção curricular com a formação continuada. O primeiro investigava a influência dos discursos de profissionalização docente presentes nos currículos para a formação de professores (OLIVEIRA, 2013); o segundo defende um modo de pensar e praticar a construção de currículos por meio de pesquisas que incrementem a formação de professores em exercício (ALMEIDA; SÁ, 2017). Destacamos ainda, 3 (2,4%) trabalhos dentre os cinco supracitados que consideram os hibridismos entre o currículo e a formação docente construídos por meio de rodas de conversa (MOREIRA, 2015); de redes fluidas e não lineares, tecidas no cotidiano das escolas (EMILIÃO; LONTRA, 2017); e pela promoção de cine debates com docentes (ROSA, 2017).

Identificamos 6 (4,8%) trabalhos que relacionam experiências de construção curricular com perspectivas multiculturais, sendo que, 4 (3,2%) desses trabalhos apresentaram potenciais multiculturais ao versarem sobre os seguintes temas:

identidades nacionais e culturais (COUTO, 2013); valorização das vozes discentes no desenho curricular (PEREIRA; WASSEM; CALDAS, 2013); valorização das vozes docentes na implantação de uma nova proposta curricular (FERNANDES; ABRAMOVICZ, 2015) e a problematização de identidades e posicionamentos fixos na produção curricular (AXER, ROSÁRIO, 2015).

No que tange aos trabalhos considerados multiculturais explícitos associados à construção curricular, encontramos 2 (1,6%), dentre os seis citados anteriormente, que trataram da contribuição da Interculturalidade para o ensino de ciências (CREPALDE, 2013), bem como, do diálogo da Interculturalidade com as identidades indígenas para a construção do currículo (DIAS, 2017).

Sobre a relação entre a formação continuada docente e as perspectivas multi/interculturais, identificamos 9 (7,2%) estudos com potenciais multiculturais que deram centralidade a: identidade docente (ALVES; ANDRÉ, 2013; MOTTA; QUEIROZ, 2015; MARTINS; SOUZA; OLIVEIRA, 2017); identidade profissional (AGUIAR, 2015; HAGE; FELDMANN, 2015); identidade profissional docente (SCARTEZINI, 2017); identidade surda (HAUTRIVE, BOLZAN, 2013); relações de gênero (CRUZ, SOUSA, 2017) e um curso de formação de professores de educação básica em Direitos Humanos (PEREIRA, 2015).

Nos GTs da ANPEd não encontramos nenhum trabalho potencialmente ou explicitamente multicultural que conjugasse iniciativas de construções curriculares com a formação docente.

De uma forma geral, tanto nas revistas pesquisadas quanto nos GTs da ANPEd, observamos um baixo número de estudos com potenciais multiculturais e multiculturalmente explícitos, constatação corroborada por estudos anteriores (CANEN, et. al. 2001; XAVIER, 2008; CANEN, XAVIER, 2011; IVENICKI et al., 2017) que se dedicaram a identificar e analisar estudos dentro do enfoque do currículo e da formação continuada que dialogassem com perspectivas multiculturais. Tais estudos constataram uma quantidade semelhantemente reduzida de pesquisas dentro desse enfoque.

3.2.2. Artigos de periódicos em Educação Física e dos GTTs 05 (Escola) e 06 (Formação Profissional e Mundo do Trabalho) do CONBRACE

Considerando que nossa tese se contextualiza no ambiente da Educação Física, consideramos importante e necessária a busca de estudos ligados às nossas categorias em repositórios de pesquisas da área. Nesse sentido, ao nos dedicamos a identificar artigos originais dentro desse âmbito, percebemos um número bastante reduzido, como podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 3 - Artigos de periódicos em Educação Física no período 2013-2018

Revistas	RBCE	MOV	UEM	PP	MOTV	MOTZ	CE	RBEFE	Totais
Total	285	382	322	302	284	404	440	318	2737
Construção Curricular e Formação Continuada	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Construção Curricular e Multiculturalismo	0	2	0	0	1	1	0	1	5
Formação Continuada e Multiculturalismo	0	1	0	1	1	0	0	1	4
Construção Curricular, Formação Continuada e Multiculturalismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor, no 2º semestre de 2018.

No período dentre 2013 e 2018 foram encontrados um total de 9 estudos associados às categorias elencadas, o que representou 0,33% do total de estudos pesquisados. Dentre esses, nenhuma pesquisa que associasse a construção curricular com a formação continuada de professores, muito menos tendo essas duas categorias ligadas a perspectivas multi/interculturais.

Do total de estudos encontrados, 5 (0,18%), com potenciais multiculturais relacionaram-se a construção curricular. Dentre os cinco estudos, 4 (0,15%) trabalharam com a categoria inclusão, na medida em que, Fiorini, Deliberato e Manzini (2013) investigaram o planejamento de estratégias e recursos para a inclusão de estudantes deficientes visuais nas aulas de Educação Física; Souza e Pich (2013) visaram orientar a reestruturação das práticas pedagógicas docentes na implementação da Educação Física inclusiva e Carvalho e Araújo (2016) elaboraram uma proposta pedagógica que contribuísse para a inclusão de estudantes com deficiência. Tais estudos operaram com um conceito de inclusão restrito à estudantes com deficiências, seja de forma mais específica como as deficiências visuais, seja de forma mais abrangente, ampliando para as deficiências físicas de um modo geral.

Outro estudo que abordou a categoria inclusão, o fez enfocando as identidades de gênero ao investigar processos de inclusão e exclusão de identidades de gênero nas aulas de Educação Física (BRITO; SANTOS, 2013). É possível associar tal análise às perspectivas multiculturais pós-modernas ou pós-coloniais (CANEN, 2012), pois os autores buscaram desafiar essencialismos identitários quando, por exemplo, se referem ao convívio de “formas múltiplas de masculinidades entre os alunos” (BRITO; SANTOS, 2013, p.235).

Um último estudo com potenciais multiculturais que estabeleceu relações entre a construção curricular e perspectivas multi/interculturais, baseou-se na teoria crítico-superadora da Educação Física ao analisar as diversas apropriações e ressignificações do currículo dessa disciplina por seus professores (TENÓRIO et al., 2017). Como a referida pesquisa apoiou sua análise a partir de referenciais teóricos que dentre outros enfoques visa à formação do cidadão crítico e problematiza a dinamicidade e contradições existentes no contexto sócio histórico dos estudantes, é possível associá-lo ao multiculturalismo crítico que também questiona a construção histórica dos preconceitos e discriminações (CANEN, 2012).

Outros 4 (0,14%) estudos encontrados nas oito principais revistas da Educação Física, associavam a formação continuada de professores dessa disciplina à perspectivas multi/interculturais. Todos deram centralidade na identidade docente ou profissional (LUIZ, et al., 2014, FRAGA; FIGUEIREDO, 2015, GIL; GOROSPE, 2016, SANTOS; OLIVEIRA; NETO, 2016). Dentre essas pesquisas, as duas últimas nos chamaram a atenção, visto que, Gil e Gorospe (2016), ao investigarem a construção da identidade docente buscaram superar conceituações essencialistas por meio do aprofundamento dessa noção de identidade docente situando-a como uma trajetória de auto constituição, entrelaçada pelas interações dos indivíduos com seus contextos e experiências pessoais e sociais, bem como, com políticas educacionais, colegas, estruturas e relações de poder nas escolas entre estudantes e famílias. Santos, Oliveira e Neto (2016) por sua vez, ofereceram importante contribuição para a formação continuada ao romper com espaços tradicionais de aprendizagem docente e propor a ampliação do *modus operandi* dessas experiências realizadas em espaços pouco convencionais de formação denominados pelos autores de *entrelugares* de formação que valoriza o fazer

pedagógico docente e o reconhecimento dos professores como protagonistas da formação continuada.

Por último, visitamos os grupos de trabalho temáticos GTT 5 (Escola) e 6 (Formação Profissional e Mundo do Trabalho) do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE), para encontrarmos trabalhos apresentados por comunicações orais ligados as nossas categorias. Nesse repositório de pesquisas encontramos o seguinte cenário:

Tabela 4 - Número de trabalhos dos GTTs 5 e 6 do CONBRACE

Ano e reuniões do CONBRACE	18a (2013)		19a (2015)		20a (2017)		Totais
	GTT 5	GTT 6	GTT 5	GTT 6	GTT 5	GTT 6	
Grupos de Trabalho Temático							
Número de trabalhos por GT	33	35	35	32	34	37	206
Construção Curricular e Formação Continuada	0	0	0	2	0	0	2
Construção Curricular e Multiculturalismo	1	0	0	0	2	0	3
Formação Continuada e Multiculturalismo	0	0	0	2	0	0	2
Construção Curricular, Formação Continuada e Multiculturalismo	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Dos 206 trabalhos apresentados por meio de comunicação oral nos últimos 6 anos, encontramos um total de 7 trabalhos associados as nossas categorias, o que representou 3,4% do total de trabalhos. Nesse âmbito, 2 (1,0%) trabalhos relacionaram a construção curricular, por meio de elaboração de materiais didáticos (ROTELLI, 2015) e livros didáticos (SANTOS, et al., 2015), com as implicações para a formação continuada dos professores participantes dessas experiências. Destacamos em ambos os estudos a centralidade nas produções docentes que contribuem para suas formações em serviço e conseqüentemente para a melhora das ações pedagógicas.

Foram encontrados 3 (1,5%) trabalhos com potenciais multiculturais associados à construção curricular, na medida em que o primeiro apresenta o resultado de uma experiência de construção curricular marcado pelo respeito às diferenças e por uma escrita curricular que tensiona teorias tradicionais do currículo da Educação Física e valoriza diferentes manifestações culturais, bem como o repúdio a toda forma de discriminação e injustiças baseadas nas diferenças culturais (CUPOLILLO; COPOLILLO, 2013). O segundo trabalho com potenciais multiculturais, enfoca a valorização das identidades culturais locais ao analisar e problematizar apropriação de uma manifestação cultural tradicional da região do

Sertão do São Francisco pelos currículos escolares (FERREIRA et. al, 2017). O terceiro trabalho investigou como a diferença era evidenciada na narrativa de um docente, sujeito da pesquisa, que empreendeu o currículo cultural da Educação Física em suas aulas (NUNES, 2017).

No GTT 06 do CONBRACE que trata da formação docente, identificamos 2 (1,0%) estudos que fizeram associações entre a formação continuada de professores e perspectivas multi/interculturais ao dar centralidade a constituição da identidade docente ou profissional, com enfoque nas primeiras experiências docentes de um grupo de professores (MEDEIROS; BOSSLE; KAEFER, 2015); bem como na inserção de um professor em uma escola nova, distante de seu pertencimento cultural (LOPES, 2015).

Diante da revisão de literatura realizada em repositórios de pesquisa no campo da educação e da Educação Física entre os anos 2013 e 2018, constatamos um número reduzido de estudos que estabeleceram relações entre as três categorias da nossa tese: a) construção curricular; b) formação continuada e c) perspectiva multi/intercultural, nas diversas associações apresentadas acima. No entanto, destacamos um número considerável de estudos que trabalham com a categoria identidade como foco central, analisada a partir de perspectivas pós-modernas e/ou pós-coloniais que colocam em questão as relações de poder capazes de silenciar e inviabilizar as diferenças. Destacamos também a emergência, ainda que tímida, de estudos que enfocam a formação continuada docente, buscando superar modelos tradicionais e avançar para experiências que tenham a escola como locus central e enfoque nas produções e nas vozes docentes, assim como, formações continuadas que consideram os hibridismos entre o currículo em ação e as experiências de aprendizagem docente.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que corroboramos com Ivenicki et al. (2017) que constatou uma grande lacuna em pesquisas que articulam a perspectiva multicultural ao currículo e a formação de professores, ressaltamos que ao longo dos últimos seis anos, não encontramos, nos repositórios pesquisados, nenhuma pesquisa empírica que associe construções curriculares como fomentadoras de formações continuadas de professores, sendo elas analisadas explicitamente por meio da perspectiva multicultural, o que confere a nossa tese um caráter de significativa relevância.

4 METODOLOGIA

4.3. Pressupostos e escolhas metodológicas

O acesso ao campo de pesquisa se deu por intermédio da Chefia de Departamento que nos convidou para coordenar um Grupo de Trabalho (GT)³ com objetivo de reformular o currículo da disciplina Educação Física no Colégio Pedro II. Essa experiência se revelou riquíssima por representar uma ação de escrita curricular vivenciada por meio de uma formação continuada em que essas duas dimensões se misturavam constantemente, por isso, surgiu o nosso interesse em pesquisá-la.

Três meses depois do término do processo, decidimos definitivamente transformar essa experiência em um objeto investigativo. Diante da peculiaridade dos acontecimentos relatados e das demandas que foram surgindo ao longo do processo, o principal desafio foi escolher a metodologia adequada ao fenômeno estudado.

Nesse sentido, encontramos na bricolagem (DENZIN, LINCOLN, 2010; KINCHELOE, 2011; NEIRA, LIPPI, 2012) uma alternativa viável para a pesquisa.

O termo bricolagem vem do francês *bricolage* que significa um trabalho manual realizado improvisadamente e que se utiliza de diferentes materiais.

Segundo Neira e Lippi (2012) ao adotar uma postura ativa a bricolagem não aceita orientações e roteiros preexistentes e procura criar processos de investigação na medida em que surgem as demandas. Nesse sentido, “a bricolagem permite que as circunstâncias deem forma aos métodos empregados” (NEIRA, LIPPI, 2012, p.610). Os autores afirmam ainda que a despeito de sua multilogicidade, fazer bricolagem pressupõe selecionar métodos, estratégias e referenciais teóricos. Segundo Kincheloe (2011) na busca de desvelar as diversas estruturas que de forma oculta, moldam as nossas narrativas de investigação e de outros acadêmicos,

a bricolage realça a relação entre os modos de ver de um investigador e a localização social de sua história pessoal. Neste contexto, a bricolage, como as suas múltiplas perspectivas, adequa-se à investigação em torno da diversidade cultural e das preocupações multiculturais. (p.142).

³ Grupo de Trabalho (GT) basicamente definido por um grupo de pessoas que se articula em torno de uma problemática ou temática com o objetivo de aprofundamento e proposições de resolução da problemática elencada.

Diante dessa concepção investigativa compreendemos que a nossa pesquisa não se encaixa em somente um método, mas como numa colcha de retalhos composta por diversas partes que se harmonizam entre si, ela se forja no diálogo entre diferentes perspectivas metodológicas.

Ao analisarmos enunciados, intencionalidades e como a diversidade cultural foi caracterizada ao longo do processo de tessitura curricular consideramos que realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo que permite um aprofundamento de perspectivas da vida social impossíveis de serem quantificadas, pois trabalha com o universo das crenças, valores, atitudes e significados (DESLANDES, 2012).

Esta pesquisa de cunho qualitativo se caracterizou como um estudo de caso que consiste numa investigação profunda de uma ou poucas unidades, como, por exemplo, uma comunidade ou uma instituição, de forma que possibilite seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2002).

Considerando que estamos investigando fatos ocorridos e que buscaremos descrever e analisar o que aconteceu no passado, este estudo de caso é de natureza histórica (MARCONI, LAKATOS, 2011) o qual conta com o pesquisador enquanto sujeito ao longo de todos os fatos ocorridos, sujeito esse que em nenhum momento manipulou os dados por que não atuou como pesquisador durante o processo. Também por isso, entendemos que esta pesquisa apresenta um delineamento *ex-post-facto* que é “uma investigação sistemática e empírica na qual o pesquisador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, porque já ocorreram suas manifestações ou por que são intrinsecamente não manipuláveis” (GIL, 2008, p.54).

Os componentes desse estudo de caso associado à uma perspectiva histórica de traços *ex-post-fato*, compõe a colcha de retalhos necessária para a elaboração desta pesquisa. Não buscamos metodologias investigativas diversas somente pela valorização da diferença, mas também por proporcionar maneiras diferentes de ver que possibilitam “uma nova posição privilegiada relativamente a um determinado fenômeno” (KINCHELOE, 2011, p.146).

Nesse sentido, reconhecemos com base na perspectiva da bricolagem, que o rigor na investigação se dá pela consciência da diferença e das múltiplas visões que esta promove (KINCHELOE, 2011). Em consonância a esta ideia Denzin e Lincoln (2010) reconhecem na multiplicidade ou triangulação de métodos uma importante

alternativa para a validação da pesquisa, e garantia de “uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (p. 19).

Os mesmos autores consideram o pesquisador, *bricoleur*, um confeccionador de colchas que usa “as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance” (DENZIN, LINCOLN, 2010, p.18). Nesse sentido, reconhecemos que a diversidade metodológica que se hibridiza ao estudo de caso pressupõe consequentemente a utilização de instrumentos e materiais igualmente diversificados.

Para tanto, nos valem inicialmente dos registros feitos ao longo do processo. O primeiro deles se deu em função do fato de termos gravado os encontros por dois aparelhos: o gravador de voz do celular *Samsung Galaxy S7®* e o gravador de voz mp3 da marca *Sony®*. O objetivo destas gravações era permitir que o grupo do outro dia⁴ e professores que não estavam participando presencialmente dos encontros ouvissem o que havia sido debatido em cada encontro para que acompanhassem a integralidade dos debates e das deliberações. Ao final de cada encontro disponibilizávamos os áudios num HD virtual e divulgávamos o link para todos os professores. Ao longo dos encontros nos comunicamos também por endereço eletrônico e pelo aplicativo *WhatsApp*. Esses meios de comunicação se constituíram ferramentas importantíssimas em todo o processo e, se tornaram posteriormente, fontes primordiais de dados para a presente pesquisa.

As gravações de todos os encontros, compostas por mais de 71 horas de áudio, foram totalmente transcritas além das conversas realizadas entre os participantes ao longo de 12 meses por meio de endereços eletrônicos e pelo aplicativo *Whatsapp*.

Os dados gerados a partir desses materiais foram categorizados por meio do programa *MAXQDA*⁵ em quatro grandes categorias e quarenta e cinco subcategorias que diante da perspectiva histórica basearam-se na cronologia dos fatos em associação aos objetivos da pesquisa:

⁴ As reuniões ocorreram em dois dias diferentes da semana. Explicaremos mais amplamente na próxima seção.

⁵ O *MAXQDA* é um *software* profissional que proporciona a análise de dados qualitativos e métodos mistos de investigação.

- a) processo de constituição GT - falas que se referem à dinâmica de construção do GT ao longo dos primeiros encontros (10 subcategorias associadas);
- b) Professores pesquisadores - Falas que se referem ao processo de pesquisa e geraram subsídios para o currículo (6 subcategorias associadas);
- c) Escrita curricular - Falas que se referem às nuances do processo de escrita curricular (9 subcategorias associadas);
- d) Temas abordados - Falas que se referem aos temas emergentes do cotidiano e os desafios do processo de ensino e aprendizagem dos professores participantes (20 subcategorias associadas).

Durante a elaboração da categorização dos dados percebemos que a organização cronológica ganhou ênfase e que posteriormente influenciou a escrita da análise e interpretação dos dados.

Com vistas ao aprofundamento da análise do fenômeno estudado empreendemos dois instrumentos de pesquisa.

Realizamos a análise documental do currículo prescrito criado pelo grupo de professores (COLÉGIO PEDRO II, 2017), produto do processo de formação continuada em análise.

De acordo com André (2010), a análise documental tem o intuito de contextualizar o fenômeno, além de explicitar suas vinculações mais profundas, completando-as com as informações coletadas através de outras fontes, como das entrevistas.

Empreendemos também entrevistas semiestruturadas com seis dos vinte e um participantes da tessitura curricular, que “combinam perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2010, p. 64).

A escolha dos professores e professoras se baseou nos seguintes critérios: a) docentes dos dois grupos (quinta e sexta); b) docentes que trabalham em tempos diferentes na instituição, buscando diversificar professores mais novos e mais antigos; c) docentes com mais frequência nos encontros; d) docentes que trabalhavam em *campi* diferentes; e) docentes que trabalhavam em diversos níveis de ensino e f) docentes que tiveram maior relevância na construção da tese

considerando o maior número de falas úteis a presente pesquisa. Utilizamos um critério de exclusão, pois não entrevistamos professores ou professoras que saíram do Colégio por exoneração ou aposentadoria entre os anos de 2017 e 2018, por considerarmos que os efeitos das experiências de formação continuada teriam impactos menos significativos, comparados aos professores que permaneceram na instituição.

Para a análise e interpretação dos dados, utilizamos o método de interpretação dos sentidos, que, segundo Gomes (2010, p. 105) propõe um avanço na interpretação, indo além dos conteúdos de textos “na direção de seus contextos e revelando as lógicas e as explicações mais abrangentes presentes numa determinada cultura acerca de um determinado tema”.

Diante do exposto, assumimos os desafios de pesquisar um objeto de estudo, fruto de uma experiência da qual fizemos parte enquanto coordenador. Porém estamos certos de que a nossa vigilância na escrita, o rigor metodológico que permeia esta pesquisa e os múltiplos olhares críticos e parceiros que se debruçaram sobre este estudo nos ajudaram a trilhar a linha tênue entre a não neutralidade e o distanciamento necessário para extrairmos os subsídios que poderão oferecer contribuições significativas para a formação continuada de professores.

4.2. Os docentes participantes da tessitura curricular

Dos setenta e sete docentes do Departamento de Educação Física (DEF) à época⁶, dentre os quais 58 efetivos e 17 contratados, todos foram convidados a participar do projeto de elaboração curricular por meio de uma mensagem eletrônica enviada pela Chefia de Departamento.

Diante das disponibilidades dos professores que se voluntariaram concluímos que para garantir participação da maioria interessada deveríamos realizar os encontros quinzenalmente em dois dias da mesma semana, pois, salvo poucas exceções (dentre elas a do coordenador do grupo que obrigatoriamente deveria estar nos dois dias), a maioria dos docentes tinha disponibilidade em um dia, mas não tinham em outro. Apesar de optarmos por dias diferentes os objetivos dos dois grupos eram semelhantes em cada quinzena.

⁶ Dados de 24/05/2016.

O processo de elaboração curricular se deu em 25 encontros, dentre os quais somente quatro⁷ desses se deu em dias de semana diferentes por razões de disponibilidade do grupo, mudança que possibilitava uma interface maior entre os professores de cada dia pelo fato de serem dias que os professores de quinta e sexta se encontravam com mais facilidade.

Ao propormos esses dias e horários da semana conseguimos contemplar a disponibilidade efetiva de 21 docentes, o que representou 27,2% do total de professores do DEF (77) dentre os quais caracterizaremos a seguir seus perfis por grupo. É importante declarar que no início dos encontros, um professor e uma professora que não puderam participar das reuniões presenciais participaram à distância pelo aplicativo *WhatsApp* e por endereço eletrônico. Mas por motivos pessoais logo no início da trajetória de tessitura curricular eles deixaram de participar.

O grupo de quinta foi composto por nove docentes, dentre eles, três homens (o coordenador/pesquisador, Reginaldo⁸ e Jorge) e seis mulheres (Celina, Clarissa, Leda, Isadora, Jordana e Kelly) que trabalhavam em diversos *campi* como Realengo (Educação Infantil), Humaitá II, São Cristóvão I, Centro, Tijuca I, Engenho Novo II e São Cristóvão III⁹, englobando a atuação nos seguimentos de educação infantil ao ensino médio. Desses docentes, três tinham em média 35 anos (33, 36, 36), três tinham em média 55 anos (53, 56 e 57), uma professora com 41 e dois tinham em média 61 anos (61 e 61 anos). No que tange aos anos de trabalho no Colégio Pedro II, três professores tinham em média 4 anos de trabalho (2, 4, 7) uma professora trabalhava há 12 anos no colégio e quatro professores tinham em média 32 anos de permanência na escola (30, 31, 32, 33). Todos os professores de quinta eram concursados e trabalhavam no regime de Dedicção Exclusiva (DE), excetuando-se o professor coordenador do grupo que era concursado, mas trabalhava no regime de 40h sem DE.

⁷ Encontro 17: 1/8/16 (segunda); encontro 19: 10/10/16 (segunda); encontro 21: 19/10/16 (quarta) e encontro 24: 20/2/17 (segunda).

⁸ Para manter o devido sigilo usaremos nomes fictícios excetuando-se o nome do coordenador do grupo que também é o autor da tese.

⁹ Os *campi* 1 atendem estudantes de 1° ao 5° ano do ensino fundamental, os *campi* 2, estudantes de 6° ano do ensino fundamental ao 3° ano do ensino médio e o *campus* São Cristóvão III é o único que atende exclusivamente ensino médio, assim como, o *campus* Realengo que além de atender do 1° ano do ensino fundamental ao 3° ano do ensino médio é o único *campus* que tem Educação Infantil. Os *campi* Centro e Niterói atendem de 6° ano do ensino fundamental ao 3° ano do ensino médio.

Com relação ao nível de escolarização, contamos com uma professora especialista (Celina), seis mestres (Clarissa, Ieda, Isadora, Jordana, Reginaldo e o coordenador/pesquisador) e dois doutores (Jorge e Kelly).

O grupo de sexta contou com treze professores, incluindo o coordenador, e foi composto por três homens (Coordenador/pesquisador, Bento e Lourenço) e dez mulheres (Célia, Clara, Dafne, Fátima, Iara, Penélope, Raissa, Rejane, Silvana, Verônica) que trabalhavam nos *campi*: São Cristóvão I, II e III, Tijuca II, Realengo II, Centro e Niterói.

No que tange a idade dos docentes de sexta feira, dois tinham em média 27 anos (26 e 29 anos), sete professores tinham em média 33 anos (30, 30, 30, 36, 35, 36 e 39 anos) e quatro docentes tinham em média 55 anos (51, 53, 58, 58).

O tempo de atuação desses professores no Colégio ia desde professores com menos de um ano no colégio (2 dias e 1 mês), professores entre dois a sete anos no colégio (2, 2, 4 e 7), uma professora com 12 anos de colégio, quatro professores trabalhando de 22 a 25 anos no colégio (22, 23, 23 e 25) e uma professora com 33 anos de Colégio. O grupo de sexta também contava com todos os professores concursados em regime de trabalho de DE com exceção do professor coordenador. Desses professores, tínhamos 5 especialistas (Bento, Célia, Clara, Dafne, Fátima, Iara, Lourenço e Penélope), 7 mestres (Coordenador/pesquisador, Célia, Dafne, Iara, Raissa e Rejane) e uma doutora (Silvana).

Com a tipificação dos docentes de cada grupo, algumas características semelhantes chamaram a nossa atenção. Dentre elas, a marcante presença de mulheres nos dois grupos, 6 mulheres no grupo de quinta e 10 mulheres no grupo de sexta; a representação da maioria dos *campi* (73%), com exceção de Caxias, Humaitá I, Engenho Novo I e Realengo I e a participação de professores de todos os segmentos de ensino, da educação infantil ao ensino médio.

As diferenças entre os grupos são predominantemente caracterizadas pela média de idade, pois, no grupo de quinta, contamos com professores mais velhos, com uma média geral de idade de 48 anos, maior tempo no colégio (média geral de 18 anos), e maior nível de escolaridade com a maioria de mestres e doutores. Em contrapartida, o grupo de sexta tinha uma média de idade menor (39 anos), menos tempo de colégio (em média 10 anos) e em sua maioria eram especialistas e mestres. Desta forma, consideramos relevante ressaltar que ambos os grupos

docentes, por suas diferenças e semelhanças, representaram a diversidade de identidades culturais capazes de enriquecer processo de construção curricular.

5 REFERENCIAL TEÓRICO

5.1. Currículo e construção: projeto de seleção e constituição de identidades

Todo plano formal e experiências de ensino e aprendizagem implicam em uma seleção daquilo que se entende como mais relevante, ou seja, o currículo necessariamente é o resultado de uma seleção. De um universo mais amplo de saberes e conhecimentos escolhe-se aquela parte que vai constituir o currículo (SILVA, 2011). Essas escolhas se dão a partir dos critérios de seleção estabelecidos pelos grupos de que tem o poder de dar sentido e significado ao currículo. É nesse sentido que o

currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões cultural, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2011, p. 71).

Desta forma, o currículo da escola é o resultado de uma seleção daquilo que chamamos de cultura e define o que pode ser representado ou não, legitimado e deslegitimado. Os discursos contidos nele, de forma clara ou subentendida, apresentam conceitos particulares sobre o conhecimento, sobre formas de se organizar uma sociedade e os diferentes grupos sociais. Esses conceitos dizem “quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, que vozes são autorizadas e quais não são” (SILVA, 2005, p. 195). Dentro dessa perspectiva, o currículo, além de ser uma prática que atribui significados é um discurso que constrói sentidos. “Ele é, portanto, uma prática cultural” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203).

A “palavra cultura evoca, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo” (CANEN; MOREIRA, 2001 p. 19). Segundo os autores podemos compreender cultura como prática social onde coisas e eventos do mundo natural existem, mas não carregam sentidos em si,

pelo contrário, os significados são dados a partir da linguagem. Ou seja, quando grupos compartilham cultura estão compartilhando um conjunto de significados aprendidos ensinados e construídos por meio da linguagem. Essa definição de cultura é corroborada por Lopes e Macedo (2011, p. 184), quando afirmam ser cultura “um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros”. No cruzamento desses componentes é que se constitui a ideia de cultura por excelência e é desse repertório de significados que cada teorização curricular propõe que sejam selecionados conteúdos para serem trabalhados no currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Necessariamente, intrínseco a esse compartilhamento de sentidos e significados que Canen e Moreira (2001) denominam de conjunto de práticas significantes, estão às relações de poder que permeiam a seleção curricular onde cada grupo social e identidades entram em disputa para legitimar suas visões de mundo, suas representações. Por isso, o currículo da escola contempla representações produzidas por grupos sociais com base em suas identidades, que, ao mesmo tempo, formam novas identidades por meio da produção de significados. Desta forma o currículo pode ser visto como prática de significação (CANEN; MOREIRA, 2001; LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2011). Esse ciclo de relações se estabelece no cotidiano escolar, muitas vezes de forma naturalizada e acrítica, privilegiando culturas, conteúdos e identidades sociais em detrimento de outras.

Por isso, nesta pesquisa centraremos o nosso olhar para a primeira e importante etapa de vida do currículo que é o momento de elaboração curricular, com especial interesse de compreensão sobre como, nos meandros do processo de construção curricular a diversidade é considerada e como essa experiência influencia na formação das identidades docentes que participam ativamente desse processo.

Nesse sentido, acreditamos que a perspectiva multicultural pode nos ajudar a compreender consistentemente as nuances desse percurso que implica em relações de poder e culturas em negociação.

Para tanto, primeiramente é necessário assumir o multiculturalismo como descrição da sociedade atual (LOPES; MACEDO, 2011). Nessa perspectiva descritiva o multiculturalismo é reconhecido como uma constatação da realidade, quando compreendemos que vivemos em sociedades multiculturais. No entanto, o

multiculturalismo não se limita a constatar a realidade; ele propõe estratégias para lidar com as diferenças na dimensão social, política, cultural e educacional (CANDAU, 2012).

5.2. Multiculturalismo: alternativa contra hegemônica para formações docentes mais justas e democráticas

O termo multiculturalismo é difícil de ser definido, por conter diversos significados e inúmeras perspectivas, concepções e vertentes multiculturais (CANDAU, 2012). De forma abrangente, Canen e Xavier (2011, p. 642) afirmam que o “multiculturalismo pode ser considerado um conceito polissêmico que encerra diversos modelos que expressam e discutem a questão da pluralidade cultural”.

Poderíamos analisar o multiculturalismo, sob diversas perspectivas, mas, nas delimitações do presente estudo, focaremos em quatro principais vertentes.

Primeiramente, o multiculturalismo assimilacionista, o qual, baseado numa dimensão descritiva, ao mesmo tempo que assume que vivemos numa sociedade multicultural, considera que a igualdade de oportunidades para todos é inexistente, pois as diferenças que caracterizam a sociedade multicultural “não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos, considerados ‘normais’ e com elevados níveis de escolarização” (CANDAU, 2011b, p. 20). Dessa forma, os currículos devem representar a alta cultura e a ação pedagógica deve propiciar que todos se integrem na sociedade e sejam incluídos na cultura hegemônica (CANDAU, 2011b).

Um exemplo de ação pedagógica assimilacionista pode ser identificado na teoria da “carência cultural”, que busca empreender estratégias compensatórias para “suprir” a “falta”, caracterizadas como “deficiências culturais”, daquilo que os estudantes ainda “não têm” da cultura dominante (CANEN, 2001).

A segunda perspectiva, conservadora e pouco problematizadora da realidade, denomina-se multiculturalismo liberal ou folclórico, pois valoriza a pluralidade cultural, no entanto reduz suas “estratégias de trabalho a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais como receitas típicas, festas, dias especiais – dia do Índio, por exemplo” (CANEN, 2012, p. 237). Nessa perspectiva, constata-se a existência da

diversidade cultural, mas afirma-se a hegemonia cultural vigente (CANEN; XAVIER, 2011).

A perspectiva multicultural crítica, também denominada multiculturalismo crítico, tem como foco do currículo o questionamento da construção dos preconceitos e das diferenças. Essa dimensão crítica articula as visões exóticas e folclóricas com discussões sobre as relações desiguais de poder entre as diversas culturas, “questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural” (CANEN, 2012, p. 237). O multiculturalismo crítico questiona também

os discursos que constroem a identidade e a diferença, e em que a relação entre cultura e poder é trazida à tona. Nessas vertentes mais críticas, a diversidade deve ser assumida dentro de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social. Isto significa desvelar, questionar e superar os mecanismos que forjam as desigualdades e calam sujeitos e grupos oprimidos, privilegiando projetos, práticas e espaços que permitam sua valorização, seu resgate e sua representação (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642).

Na esteira dos diversos significados e perspectivas sobre o termo multiculturalismo, destacamos aquele que envolve o *interculturalismo*. Esse último é considerado por muitos teóricos mais adequado, pois

o prefixo “inter” daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações (CANEN, 2012, p. 237).

Sobre isso, Candau (2012) afirma que na literatura atual não há consenso entre os conceitos e propõe a reflexão sobre essas duas perspectivas com o propósito de conhecer suas diferentes interpretações e compreender até que ponto elas se assemelham ou se contrapõem.

Corroboramos com Canen (2012), quando afirma que as críticas atribuídas ao multiculturalismo pela exaltação da pluralidade cultural, as quais omitem as relações de desigualdade, se referem ao multiculturalismo folclórico e não ao multiculturalismo crítico, que, pelo contrário, problematiza as relações de desigualdade e poder entre as culturas diversas.

Com base nas definições dos tipos de multiculturalismo e após abordar as semelhanças e diferenças entre multiculturalismo e interculturalismo, Candau (2012) evidencia a identificação da abordagem intercultural com o multiculturalismo crítico a ponto de considerarem termos sinônimos e ressalta que o multiculturalismo crítico ou a interculturalidade

orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-las (CANDAU, 2012, 45).

Assim como Canen (2012), Candau (2012), Canen e Xavier (2011), consideraremos a perspectiva intercultural e o multiculturalismo crítico pressupostos teóricos semelhantes em nossa abordagem.

O multiculturalismo crítico tem sido tensionado por perspectivas pós-modernas que problematizam, refinam e propõem novas ênfases aos princípios e categorias da teoria crítica, favorecendo, assim, não uma ruptura com essa teoria, mas um diálogo em constante negociação (CANEN; MOREIRA, 2001; CANEN; XAVIER, 2011, CANEN, 2012).

Dentre as diversas influências que as teorias pós-modernas ou pós-coloniais trouxeram para o multiculturalismo crítico, Canen (2012) ressalta o modo de compreender a identidade e diferença e a inclusão dos processos discursivos na pauta dos interesses dessa teoria.

Na perspectiva pós-moderna ou pós-colonial, a identidade e diferença múltiplas ou plurais são consideradas a base da sociedade contemporânea e, por isso, devem ser incorporadas nos currículos e práticas pedagógicas (CANEN, 2012). No entanto, essa perspectiva rejeita a ideia de uma visão essencializada das identidades, pois, dessa forma, elas seriam encaradas como essências acabadas, sem possibilidades de mudança em seu interior. Conforme Canen (2012, p. 238), “se a abordagem multicultural é construída sobre essa suposição, ainda que valorize a pluralidade de identidades, irá visualizá-las como entidades estanques: ‘o negro’, ‘o índio’, ‘a mulher’, ‘o deficiente’ e assim por diante”. Para caracterizar as identidades de forma não essencializadas, Canen (2012, p. 239) se apropria do termo

hibridização ou hibridismo, ao afirmar que “a construção da identidade implica em que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais”.

Dentro dessa perspectiva, Canen (2012) apresenta três níveis pelos quais as identidades podem ser construídas no currículo. Primeiramente, a identidade individual: “trata-se de perceber as hibridizações presentes nas formas pelas quais as identidades são produzidas nos indivíduos” (CANEN, 2012, p. 239). As identidades individuais, ao se identificarem com grupos de referência, formam identidades coletivas “de modo a garantir seus direitos à representação nos espaços sociais e culturais” (CANEN, 2012, p. 239). E, por último, as identidades institucionais “se caracterizam pela missão específica das organizações e instituições [...]” (CANEN, 2012, p. 239).

Outra contribuição pós-moderna ou pós-colonial ao multiculturalismo crítico se refere à reflexão sobre os processos discursivos presentes na formação de identidades.

Dessa maneira, tal visão de multiculturalismo não se limita a constatar a pluralidade de identidades e preconceitos construídos nas relações de poder entre as mesmas. Vai, isto sim, analisar criticamente os discursos que “fabricam” essas identidades e essas diferenças, buscando interpretar a identidade como uma construção, ela própria múltipla e plural (CANEN, 2012, p. 239).

Sendo assim, fica patente que o multiculturalismo, inspirado pela perspectiva pós-moderna ou pós-colonial, incorpora, como centralidade, as identidades múltiplas ou híbridas e os processos discursivos que a engendram.

O multiculturalismo também é confrontado pela tensão universalismo *versus* relativismo cultural, que tem profundo impacto nas ações educativas e nas questões curriculares (CANDAUI, 2012). Essa tensão está muito presente nas discussões sobre a necessidade de um currículo comum que oriente todas as disciplinas de uma rede de escolas, por exemplo, em contraposição ao currículo que deve surgir em função das identidades escolares da comunidade escolar. Para administrar tal tensão, a autora argumenta que

a educação como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, consideradas como portadoras da universalidade. A questão colocada hoje supõe perguntarmos e discutirmos que universalidade é

essa, mas, ao mesmo tempo, não cairmos num relativismo absoluto, o que nos levaria inclusive a negar a própria possibilidade de construirmos algo juntos, negociado entre os diferentes, e à guetificação. A questão do conhecimento e dos valores transculturais – preferimos esta expressão – faz com que nos situemos de uma maneira crítica em relação aos conhecimentos e valores universais tal como estamos acostumados a considerá-los, assim como ao relativismo cultural radical (CANDAU, 2012, p. 28).

Na mesma linha de pensamento, Canen (2012, p. 240) recomenda a necessidade de trabalhar com a tensão universalismo-relativismo para a superação da dicotomia entre essas duas perspectivas, por meio de “diálogos que busquem caminhos que traduzam estratégias viabilizadoras de lógicas de negociação, de diálogo e argumentação entre culturas”.

Diante do exposto, compreendermos que a cultura e o currículo são práticas discursivas e de significação e que agem na formação de identidades, não mais fixas, mas múltiplas e plurais (CANEN, 2012), híbridas e descentradas (HALL, 2011). Por entendermos que essas práticas de significação se dão na escola, em meio a correlações de poder, o nosso pressuposto teórico primordial será o multiculturalismo dentro de uma perspectiva multicultural pós-moderna ou pós-colonial, que, além de ter como foco discursos que produzem as diferenças nos currículos e nas práticas pedagógicas (CANEN; MOREIRA, 2001),

contribui para o desafio à essencialização da categoria identidade, percebendo seu caráter sempre provisório, em construção, sendo uma visão que sensibiliza professores para conceberem caminhos didático-pedagógicos que deem conta das hibridizações e sínteses culturais presentes nessas construções identitárias (CANEN, 2012, p. 241).

Para compreendermos os diversos níveis de ação da educação multicultural, desde dimensões mais reducionistas e superficiais como as assimilacionistas, e as liberais ou folclóricas, até as que propõem transformações na essência do currículo, como o multiculturalismo crítico na perspectiva pós-moderna ou pós-colonial, Candau (2012) apresenta James Banks, que distingue quatro abordagens as quais propõem diferentes níveis de transformação curricular.

De forma elementar, a diversidade pode ser enfatizada, por meio de contribuições das diferentes culturas que são introduzidas no cotidiano escolar mediante comemorações, eventos e realização de acontecimentos específicos

relativos às diversas culturas. Assim, a diversidade é evidenciada, mas sem interferir no currículo formal (CANDAU, 2012).

Num segundo nível, denominado abordagem aditiva, as contribuições de diferentes culturas penetram o “currículo formal acrescentando determinados conteúdos em diferentes disciplinas sem afetar a sua estrutura básica” (CANDAU, 2012, p. 40). No entanto, o enfoque transformador, que representa o terceiro nível, “reestrutura o currículo em sua própria lógica de base, de modo a permitir que os estudantes trabalhem conceitos, temas, fatos etc. provenientes de diferentes tradições culturais” (CANDAU, 2012, p. 40).

No último nível, a mudança curricular pode ser de tal maneira que engendra a ação social, ao estender a

transformação curricular à possibilidade de desenvolver projetos e atividades que suponham envolvimento direto e compromisso com diferentes grupos culturais, favorecendo a relação teoria-prática no que diz respeito à diversidade cultural (CANDAU, 2012, p. 40).

Nesse sentido, Banks (2006) afirma que, para a educação multicultural seja implementada com êxito, são necessárias mudanças estruturais nas instituições, de forma mais abrangente, incluindo as mudanças curriculares, no material didático, nas estratégias de ensino e aprendizagem, nas atitudes, percepções e condutas de professores e administradores, nos objetivos, regras, enfim, na cultura escolar como um todo. Para tanto, é preciso que a perspectiva multicultural supere iniciativas isoladas, integrando-se em propostas mais amplas de ação educacional, inclusive influenciando políticas governamentais.

Reconhecemos em experiências de construção curricular, potenciais oportunidades de formação docente e um importante lócus de implantação de uma educação multicultural. Por isso, na próxima seção buscaremos abordar algumas perspectivas de aprendizagens docentes associando-as com a diversidade de identidades culturais da escola contemporânea.

5.3. Perspectivas de aprendizagem docente

A pluralidade cultural presente no ambiente escolar tem demandado reflexões profundas sobre como se situa o currículo em relação às identidades culturais discentes colocando em questão as formações de professores, no sentido de

entender se essas têm atendido as demandas identitárias plurais e diferenciadas desse cenário. Algumas autoras (CANEN, 1997a; CANEN, 1997b; CANEN; XAVIER, 2005; CANEN; XAVIER, 2011; CANDAU, 2011a), ao perscrutar essa realidade, apontam a necessidade de empreender projetos de formações que preparem docentes para construções curriculares multiculturalmente comprometidas ao levarem em conta a diversidade de identidades culturais da escola.

Canen (1997a) aponta uma dupla justificativa para esse argumento: primeiro porque o pressuposto do monoculturalismo silencia as vozes que não se adéquam à cultura dominante valorizada pela escola, contribuindo para o fracasso escolar, e depois, que, ao promover uma educação para a diversidade cultural, é possível colaborar para a formação de cidadãos que respeitem e apreciem a diversidade cultural.

Dizemos por nossa vez, que a educação com enfoque na diversidade dentro de um viés crítico, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e dispostos a garantir o direito de igualdade na diferença, cidadãos que saberão reconhecer e combater discursos estereotipados e preconceituosos, não mais se sujeitando à hierarquização, silenciamentos e exclusões de culturas minoritárias em prol de uma suposta alta cultura.

Assim, a formação continuada dentro de uma perspectiva multicultural tem se mostrado uma importante alternativa na sensibilização dos profissionais de educação para a valorização da pluralidade cultural como princípio fundamental nas construções curriculares e, por consequência, para a constituição de uma escola culturalmente responsiva (CANEN; XAVIER, 2012; CANEN; XAVIER, 2011). Desta forma, busca-se superar a visão de um profissional que aprende métodos e técnicas para serem reproduzidas, como que “copiadas” dos teóricos da educação e “coladas” em seus cotidianos escolares, como se educadores fossem consumidores de conhecimento e meros transmissores de saberes dos outros (CANEN; ANDRADE; 2005; THIOLENT; COLETTE, 2014).

Para tanto, reconhecemos nas contribuições de Cochran-Smith e Susan Lytle (1999, 2002) importantes constructos que permitirão diálogos com a perspectiva multicultural, com vistas ao aumento da consistência teórica para o desenvolvimento de experiências de formação continuada que valorizem questões relativas à diversidade cultural e de identidades presentes no contexto escolar.

Partimos da premissa que as formações de professores multiculturalmente orientadas devem trabalhar dentro do âmbito do currículo em ação, que a despeito de ser guiado por orientações institucionais e esquemas teóricos, se constitui verdadeiramente em meio a uma complexa rede de influências e interações que acontecem na prática real (SACRISTÁN, 2000), no chão da escola. A partir dessa perspectiva, experiências de aprendizagem de professores poderiam contribuir para a superação de formações que visam à instrumentalização de professores para o domínio de métodos e técnicas que devem ser aplicadas em um “aluno abstrato” (CANEN, 1997b).

Cochran-Smith e Lytle (1999) associam essa forma de lidar com a aprendizagem docente como *concepção de aprendizado de professores* que se dá, do conhecimento *PARA* a prática, na medida em que, a base do conhecimento é produzida por especialistas e pesquisadores das universidades, onde professores, para ensinar melhor, precisam ter acesso a esse conhecimento por meio de treinamentos promovidos por cursos, oficinas ou projetos escolares desenvolvidos pelas universidades. Assim, o aprendizado de professores se daria pela aquisição de conteúdos, estratégias e melhores habilidades.

Buscando fazer uma relação mais estreita com o multiculturalismo, poderíamos associar a aprendizagem de professores na concepção do conhecimento *PARA* a prática à perspectiva multicultural assimilacionista (CANDAU, 2011b) que assume que vivemos numa sociedade multicultural e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de haver igualdade de oportunidade para todos, preconiza que os indivíduos sejam incluídos na cultura hegemônica. Na relação com essa perspectiva, a concepção do conhecimento *PARA* a prática prioriza a necessidade de assimilação da cultura acadêmica (hegemônica), pelos professores da escola. A aprendizagem que se estabelece a partir da cultura acadêmica seria a única capaz de instrumentalizá-los para um exercício docente mais competente. Neste caso, reforça-se o discurso da maior importância ao conhecimento gerado a partir da cultura acadêmica e de que, os professores serão mais competentes quanto mais integrados à ela.

Contrariamente a essa lógica, a perspectiva multicultural crítica propõe formações que têm como foco alunos concretos (CANEN, 1997a) providos de identidades étnico-raciais, religiosas, de gênero, identidades fluidas e plurais;

formações docentes que partam de uma reflexão profunda do contexto plural das escolas e dos professores articulada às suas realidades e desafios com um envolvimento ativo deles e que sejam preferencialmente realizadas com ênfase em seus ambientes de trabalho, em suas escolas (CANDAU, 2011a).

Cochran-Smith e Lytle (1999) também privilegiam aprendizagens docentes que tenham como enfoque central a escola de origem dos professores ao proporem outras duas concepções de aprendizado docente, a que se dá dentro de uma concepção do conhecimento *NA* prática e do conhecimento *DA* prática.

A formação docente que se dá na concepção do conhecimento *NA* prática enfatiza o conhecimento que se origina na ação do exercício docente. O conhecimento que os professores utilizam para o bom ensino se expressa nas ações e decisões que surgem no cotidiano de sua prática, ou seja, o conhecimento é adquirido por meio da experiência e reflexão sobre as experiências vividas. Nesse sentido, há uma clara inspiração nas concepções de Donald A. Schön (1983, 2000) quando propõe uma “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo” ao enfatizar a construção do conhecimento advindo de profissionais competentes que colocam e constroem problemas a partir da incerteza e complexidade das situações práticas por meio de experiências de reflexão-na-ação. O contexto ideal de aprendizagem na concepção de conhecimento *NA* prática é o que se estabelece em comunidades de professores menos e mais experientes visando apoiar o trabalho docente por meio da reflexão sobre a prática.

Apesar de reconhecermos a importância da reflexão na e sobre a ação para a melhora do trabalho docente, questionamos a valorização do conhecimento oriundo da prática e, em que medida se dá, em detrimento dos conhecimentos teóricos, como por exemplo, aqueles advindos de pesquisas, igualmente relevantes às formações docentes. Essa valorização reforça a dicotomia conhecimento formal–conhecimento prático (DUARTE, 2003) e acentua a hierarquização de saberes que, ao nosso ver, também pode ser considerada multiculturalmente assimilacionista (CANDAU, 2011b) quando privilegia a cultura gerada pela experiência prática a partir de reflexão-na-ação, com o fito de hegemonizar saberes oriundos da cultura escolar, baseando-se na descrença da utilidade e relevância da cultura acadêmica para os interesses e necessidades da escola.

Cochran-Smith e Lytle (1999) apresentam uma terceira dimensão de aprendizagem de professores que se dá na concepção do conhecimento *DA* prática em que se entende que a formação docente se constitui ao longo da vida tendo como espaço privilegiado dessa formação a escola. Nessa concepção o conhecimento não está separado do sujeito que conhece, pois se entende que o conhecimento é produzido no contexto do seu uso. O pressuposto básico dessa perspectiva é que professores, ao longo de sua vida profissional, têm um papel central e crítico na construção do conhecimento sobre a prática, na medida em que as salas de aula são potenciais locais de investigação e que, associadas às questões mais amplas podem assumir uma perspectiva crítica sobre a teoria e as pesquisas dos outros (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Poderemos associar experiências de aprendizagem docente na concepção do conhecimento *DA* prática à perspectiva multicultural crítica com aportes pós-modernos ou pós-coloniais, pois se a primeira pressupõe a necessidade de colocar o conhecimento em questão ao perguntarem-se o que conta como conhecimento e para quem esse conhecimento é produzido (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), a segunda por sua vez, parte do princípio que o conhecimento nasce intrinsecamente da cultura e por isso, questiona a construção histórica de preconceitos e de hierarquização cultural produzidos pelos que detém o poder de significar o currículo (CANEN, 2012).

Na concepção do conhecimento *DA* prática o aprendizado de professores está relacionado à esforços mais amplos que pressupõem mudanças na organização escolar com vistas a uma escola democrática e mais justa socialmente onde o professor é visto como um agente ativo dessa mudança (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Canen e Xavier (2011) também corroboram com tal visão ao afirmarem que em contextos de aprendizagem docente a diversidade deve ser assumida dentro de uma perspectiva de justiça social que impescinde do questionamento e desvelamento de estratégias que reforçam desigualdades e calam os sujeitos da educação.

E é com base nesses princípios que assumimos a aprendizagem docente na concepção de conhecimento *DA* prática e a perspectiva multicultural crítica como paradigmas centrais em nossos estudos. Desta forma, a partir de um diálogo entre Cochran-Smith e Lytle, e os autores do multiculturalismo apresentaremos a seguir

algumas categorias importantes que podem fundamentar aprendizagens docentes que dialoguem com a diversidade cultural da escola com vistas à justiça social.

5.4. Comunidades de aprendizagem docente multiculturais numa concepção do conhecimento DA prática

Reconhecemos que espaços dedicados à aprendizagem docente dentro de uma perspectiva multicultural devem priorizar a sensibilização dos docentes quanto à relação educação/diversidade vivida em nossa sociedade (CANEN, 1997b) como proposto por Candau (2012) ao ressaltar a necessidade do reconhecimento da diferença na educação escolar, buscando superar a ideia de homogeneização cultural, de certa forma cristalizada e naturalizada na escola. Para a autora, “se a cultura escolar é, em geral, construída e marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, inviabilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais” (CANDAUI, 2011b, p. 25).

Esse ponto de vista implica em incorrerem num *daltonismo cultural*, termo cunhado por Stoer e Cortesão (1999) para caracterizar a tendência que educadores têm em homogeneizar culturas e identidades, e por isso ficam impedidos de reconhecer o arco-íris de culturas presente na escola, além de possibilitar o não reconhecimento das diferenças étnicas de gênero,

de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa (CANDAUI, 2011b, p.27).

Nesse sentido, sensibilizar docentes para a diversidade na educação representa desvelar o *daltonismo cultural* presente no dia a dia da escola por meio da problematização de estereótipos e preconceitos que tensionam visões mais plurais da escola. No entanto, tais ações dentro de uma perspectiva crítica precisam ser empreendidas, buscando superar atitudes meramente condenatórias “e resgatar o espaço intraescolar para viabilizar práticas pedagógicas imbuídas por expectativas que celebrem a diversidade cultural, ao invés de abafá-la” (CANEN,

2001, p. 208). Segundo a mesma autora, uma alternativa possível seria o desenvolvimento de formações docentes que sensibilizem professores para a pluralidade cultural e propiciem estratégias didático-pedagógicas coerentes com essa perspectiva.

Com base na concepção da aprendizagem DA prática é possível inferir que a sensibilização para a pluralidade cultural deve partir de práticas e espaços de aprendizado docente desprivatizados. Segundo Cochran-Smith (2012), o termo “desprivatização” chama a atenção para práticas docentes que são consideradas como um trabalho altamente individual e privado, na medida em que ao fecharem a porta de suas salas professores e professoras se isolam em suas práticas, perdem a oportunidade de compartilhar experiências e reflexões sob o argumento de uma suposta autonomia até certo ponto alienante. Nesta lógica privada de ensino há pouco espaço para a diversidade de visões e reflexões sobre prática docente permitindo torná-la monológica e homogeneizante.

Ao desprivatizar a prática, os docentes se disponibilizam a romper com a ideia de que o ensino é um ato privado permitindo-se compartilhar experiências, reflexões e conhecer outras representações, perspectivas e estratégias ao expor o ensino à outras identidades docentes, estimulando a colaboração de colegas engajados no esforço de tornar o seu trabalho público e aberto a críticas. Desta forma, a aprendizagem docente alça um patamar de trabalho colaborativo e construção conjunta nas comunidades, tornando-o mais plural e aberto à diversidade.

Formações docentes coerentes com a necessidade de sensibilização para a pluralidade cultural deveriam privilegiar experiências de aprendizagem que se deem por meio do diálogo entre as identidades culturais docentes no compartilhamento de experiências. Uma das alternativas que vai ao encontro dessa perspectiva de formação docente é denominada de comunidades de aprendizagem docente que são definidas por Cochran-Smith e Lytle (2002) como grupos sociais de educadores de diversos graus de experiência que se unem para adquirir novas informações, rever crenças e conhecimentos prévios e construir suas próprias concepções e vivências, visando à melhora da prática profissional, da aprendizagem de estudantes e conformações educacionais.

Conceitualmente, a comunidade de aprendizagem docente pode ser considerada um espaço intelectual, um grupo particular de pessoas, assim como, um local físico (Cochran-Smith; Lytle, 2002). Neste sentido, comunidades podem ser consideradas configurações sociais, intelectuais e organizacionais que dão apoio ao crescimento profissional de professores propiciando que estes pensem, falem, leiam e escrevam sobre suas práticas docentes, “incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes, de maneira intencional e planejada” (Cochran-Smith; Lytle, 2002, p.2463)¹⁰.

Nas comunidades de aprendizagem docente, a linguagem é utilizada de maneira peculiar tanto na conversação como em textos escritos permitindo que os grupos desenvolvam maneiras de descrever, discutir, debater, refletir, escrever e ler sobre ensino, aprendizagem e escolarização. (Cochran-Smith; Lytle, 2002).

Existem várias formas de desenvolver espaços de fala que necessariamente são construídos conjuntamente com vistas a tornar o conhecimento tácito mais visível, questionando afirmações sobre práticas comuns, e examinando juntos dados de escolas e salas de aula, e artefatos que tornam possível a geração e consideração de análises e explicações alternativas (Cochran-Smith; Lytle, 2002).

Os espaços de textos e escrita partem da escolha de uma variedade de textos pertinentes às demandas das comunidades de aprendizagem que podem incluir livros e artigos da literatura teórica, bem como, lembranças escritas dos professores e transcrições de interações em sala de aula etc. (Cochran-Smith; Lytle, 2002).

A partir da perspectiva multicultural é possível associar as comunidades de aprendizagens docentes às experiências de construções curriculares em que professores, por meio da linguagem, buscam legitimar suas visões de mundo, representações e valores o que a caracteriza como um espaço de relações de poder onde as narrativas produzidas pelas identidades implicam na produção de significados que constituem novas posições de sujeito.

As comunidades de aprendizagem docente, inspiradas pela perspectiva multicultural, precisam dar centralidade nas representações docentes com vistas a

¹⁰ As citações das autoras foram traduzidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED/UFRJ).

trazer a luz, a futilidade de “iniciativas pedagógico-curriculares que não levem em conta as formas pelas quais docentes pensam e representam sua prática pedagógica” (CANEN, 2001, p. 214). Ao mesmo tempo, deve compor um espaço de problematização das representações que os professores elaboram sobre os “outros” considerados diferentes, na medida em que “as relações entre “nós” e os “outros” estão carregadas de estereótipos e ambiguidades” (CANDAUI, 2011b, p. 28).

Um outro aspecto que pode contribuir para comunidades de aprendizagem docente multiculturalmente orientadas dentro de uma concepção de conhecimento DA prática é o constructo investigação como postura (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

As autoras propõem o termo “postura” como metáfora para se referir a ideias que orientam a posição do corpo físico e a ações e perspectivas intelectuais que objetivam caracterizar o modo pelo qual nos posicionamos, a maneira pela qual vemos, e as lentes através das quais enxergamos. (Cochran-Smith; Lytle, 1999). Desta forma, a investigação como postura descreve a posição de professores e demais sujeitos que com eles trabalham em comunidades de investigação diante do conhecimento e de suas relações com a prática (Cochran-Smith; Lytle, 1999), ou seja, “mais que o professor realizar uma pesquisa esporádica, em determinado período, as autoras propõem que os professores desenvolvam um modo de ser investigativo”. (FIORENTINI, CRECCI, 2016, p.512).

Ao assumirem a investigação como postura, professores e professoras em formação trabalham em comunidades para construir conhecimento local, fazer teoria sobre sua prática, interpretar e problematizar a teoria e a pesquisa de outros (Cochran-Smith; Lytle, 1999). Desta forma, docentes permitem-se questionar argumentos de autoridade muitas vezes presentes nos textos utilizados em espaços de aprendizagem docente (IVENICKI; CANEN, 2016).

Cochran-Smith pontua também as diferenças entre ser reflexivo e adotar a postura de investigação quando afirma que a investigação inclui a reflexão, mas vai além dela ao incluir estratégias de sistematização sobre o que está refletindo e desta forma questionar a natureza do ensino.

Nesse sentido, entendemos que a ação reflexiva tornará a aprendizagem docente tanto mais rica quanto mais permeada pela experiência com postura investigativa, na medida em que docentes produzirão seus próprios saberes utilizando-se de diversas formas de pesquisa como recurso de investigação dos

desafios presentes em suas escolas, para, a partir de então, elaborar estratégias didático-pedagógicas na superação desses desafios.

Embora Cochran-Smith e Lytle (1999) reconheçam a importância da produção de conhecimentos relevantes no contexto de prática que se dá por meio da reflexão na ação e sobre a ação da prática pedagógica

elas propõem que os professores também desenvolvam conhecimentos e teorias por meio da investigação da própria prática, constituindo comunidades investigativas locais conectadas com outras comunidades mais amplas ou globais. (FIORENTINI, CRECCI, 2016, p.511).

Com isso, as autoras propõem que conhecimentos locais e globais não podem ser vistos de forma dicotomizada, mas unidas em dimensões complementares que são de forma a reconhecer que os saberes produzidos localmente por professores em suas comunidades investigativas podem oferecer respostas a questões mais amplas que afetam outros docentes. “Para isso, defendem a intrínseca relação entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos da prática.” (FIORENTINI, CRECCI, 2016, p.512).

Poderíamos associar a necessidade de construirmos comunidades investigativas locais conectadas à comunidades mais amplas com a ideia de professor-pesquisador multiculturalmente comprometido (CANEN; XAVIER, 2005) que, no exercício da pesquisa, busca interligar o universo microssocial da sala de aula com a realidade cultural e social mais abrangente no sentido de viabilizar o desafio a discursos que cristalizam identidades, reforçam preconceitos trilhando assim,

um possível caminho de transformação da desigualdade educacional que atinge, justamente, grupos culturais e étnicos cujos padrões não estão contemplados nos discursos curriculares abraçados pela escola” (CANEN; XAVIER, 2005 p. 335).

Assim, espera-se evitar o risco de tornar a reflexão do professor pesquisador reduzida a aspectos meramente relacionados à prática imediata, em detrimento de uma ação crítica que a situe no contexto sociocultural maior que o rodeia (CANEN; XAVIER, 2005).

As comunidades investigativas trabalham com dados das comunidades que os participantes trazem aos encontros, como por exemplo, documentos das escolas, relatórios, trabalhos escritos dos estudantes etc. Para Cochran-Smith a pergunta

que permeia os vários tipos de investigação é: “quais são os pressupostos que estão operando aqui?” (FIORENTINI, CRECCI, 2016, p.515).

Cochran-Smith em recente entrevista afirma ainda que o que caracteriza uma comunidade como investigativa

são as perguntas que vêm dos praticantes, dos professores, e que não são impostas a eles. Em comunidades investigativas, há ativos questionamentos dos pressupostos, das hipóteses, investigações de práticas comuns, há uma tentativa de ser sistemático e há uma cuidadosa consideração às múltiplas perspectivas (FIORENTINI, CRECCI, 2016, p.518).

A partir do olhar multicultural para as comunidades investigativas, o apreço às múltiplas perspectivas deve ser considerado central por professores que busquem assumir posturas investigativas em suas comunidades de aprendizagem, pois estes docentes, considerados sujeitos multiculturais, influenciados por sua história de vida, seus pertencimentos identitários e pelas relações que se estabelecem em seus contextos de atuação (DENZIN; LINCOLN, 2010), precisam se afinar

com visões epistemológicas e ontológica inerentes a paradigmas plurais de pesquisa, significa superar a ingenuidade sobre a falsa neutralidade ou universalidade no ato de pesquisar, condição central de abertura para culturas e visões plurais, presentes nas organizações. (IVENICKI; CANEN, 2016, p.42).

As comunidades de aprendizagem docente investigativas se constroem marcadamente por uma relação de horizontalidade entre os participantes, sem distinção entre novatos e peritos, pois compreende-se que o aprendizado que surge no ensino por meio das experiências de investigação implica que professores mais novos e mais experientes construam trabalhos intelectuais semelhantes (Cochran-Smith; Lytle, 1999). Essa inter-relação é multicultural por excelência, pois coloca em patamares semelhantes professores de diversos níveis de vivência e titularidade estimulando-os a contribuírem para que as reflexões da comunidade tenham na diferença e na diversidade uma riqueza que contribua para o crescimento da aprendizagem do grupo.

Nesse sentido, diante da escola contemporânea, multicultural e plurivocalmente pujante, reconhecemos a urgente necessidade de formar docentes conscientes da diversidade cultural que caracteriza esse espaço e que combatam discursos preconceituosos, com vistas a uma educação mais justa e democrática em que todos têm oportunidades garantidas de sucesso escolar e de se constituírem

enquanto cidadãos críticos igualmente conscientes dos direitos de todas as culturas e identidades de serem representadas na escola e na sociedade.

Para tanto, defendemos a necessidade de espaços de aprendizagens docentes multiculturalmente responsivos (CANEN, 1997a; CANEN, 1997b; CANEN; XAVIER, 2005; CANEN; XAVIER, 2011; CANDAU, 2011b) dentro de uma concepção do conhecimento DA prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) que vá além dos cursos de formação onde professores especialistas ensinam à professores menos experientes, mas que tenha a escola um *locus* central das demandas de aprendizado e de produção de conhecimento em constante relação com comunidades ampliadas e contextos globais.

Desta forma, compreendemos o potencial que as comunidades de aprendizagem docente têm, quando permeadas pela perspectiva multicultural, para sensibilizar docentes para à relação educação/diversidade buscando uma formação continuada que estimule o diálogo entre as identidades culturais, marcadas pela pluralidade, e por consequência pela superação do daltonismo cultural (STOER; CORTESÃO, 1999), bastante presente nas práticas docentes. Inserido nesse contexto o constructo investigação como postura (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) pode contribuir para o questionamento dos pressupostos das práticas docentes, de forma que reconheçam, desconstruam estereótipos e preconceitos, muitas vezes naturalizados em nossas representações.

Ao assumirmos a sociedade multicultural enquanto dado da realidade e a escola como espaço de cruzamentos culturais (MOREIRA; CANDAU, 2003), consideramos necessário estabelecer relações mais estreitas dos projetos de construção curricular e das experiências de aprendizagem docente com essa realidade. Para tanto, reconhecemos na perspectiva multicultural crítica, pós-moderna ou pós-colonial (CANEN, 2012) associadas às comunidades de aprendizagem docente (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002) que se baseiam numa concepção de aprendizagem docente do conhecimento DA prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), e tem como centralidade a investigação como postura (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), importantes constructos que nos ajudarão a compreender como a experiência de escrita curricular, foco de nossa pesquisa, pode se transformar num processo de formação continuada multiculturalmente orientado

que contribua para a construção de identidades docentes capazes de lidar com a diversidade cultural intrínseca à escola contemporânea.

CAPÍTULO 2 - A TESSITURA CURRICULAR ENQUANTO FORMAÇÃO CONTINUADA: PRIMEIROS FIOS E ENTRELAÇARES

Currículo, um tecido que se entretece

2.1. Prefácio: a metáfora da tessitura curricular

O currículo é tecido que ganha vida enquanto se interage, se constrói, é entretelado.

Currículo, enquanto prescrito é tecido morto que só ganha vida quando dá sentido a outras vidas. Do contrário, pode servir para qualquer coisa, menos para o que se propõe verdadeiramente, ganhar vida no chão da escola. Mas até o ponto final de sua tessitura, o currículo/tecido foi vivificado na vida daqueles que o teceram. Nesse processo de tessitura do currículo, cada participante oferece seus fios/representações, provenientes de suas identidades múltiplas. Cada agente tecelão/participante da tessitura, impregna o tecido com suas cores e simultaneamente é colorido por ele. Ao mesmo tempo em que tece é tecido. É o currículo como produção de cultura, como prática de significação.

Poderemos dividir a experiência de tessitura curricular vivenciada em três fases. Na *primeira fase* a escolha dos fios que comporiam o tecido foi feita pelos coordenadores da tecelagem e depois por aqueles que lá chegaram para tecer junto. Os textos da identidade institucional, das perspectivas curriculares da educação e da Educação Física foram fios (representações, discursos) exógenos que assomados aos fios endógenos dos agentes tecelões que aceitaram o convite para participar da tessitura curricular, foram os primeiros fios imprescindíveis ao início do percurso.

Inauguramos a *segunda fase* da tessitura curricular quando percebemos que para o currículo/tecido representar a pluralidade da escola não bastavam esses fios somente. Então, os agentes tecelões viram a necessidade de extrair outros fios, representações docentes da Educação Física e dos estudantes da escola. Como o algodão em estado primário, essa matéria prima deveria ser extraída e transformada em outros fios que pudessem compor o tecido/currículo prescrito.

Foi então que o grupo de agentes tecelões começou a pensar em como fiar essa matéria prima, como transformar algodão nos fios multicores que comporiam o currículo/tecido prescrito. O ato de fiar foi a ação da pesquisa e os agentes tecelões entenderam que precisavam de instrumentos adequados para a extração desses fios do algodão. O instrumento principal foi o questionário e por meio dele, milhares de fios foram extraídos para constituir o tecido/currículo prescrito.

Na *terceira fase* do processo de tessitura do tecido/currículo, com todos os fios (vozes, representações, texto da instituição e textos acadêmicos) em mãos cabia aos agentes tecelões transformar aqueles milhares de fios plurais e multicores em um tecido que precisava ser leve, fluido e adaptável para servir à fluidez da dinâmica escolar em seus diversos contextos. Foi o momento de tecer os fios, entrelaçá-los conjugando pluralidade e pluricoloridade na conjunção dos fios para não transformá-lo numa colcha de retalhos. Afinal o currículo foi tecido com o propósito e a pretensão de servir a fluidez da dança¹¹.

Ao longo do entrelaçar de fios, no percurso de construção de um currículo vivo, os agentes tecelões já ensaiavam a dança como se quisessem experimentar novos passos, testá-lo na prática para ver se o tecido servia para dançar ou não. E assim trabalhávamos, entre idas e vindas da tecelagem para o entrelaçar de fios até o arremate final da costura do tecido/currículo.

Após os ensaios de dança e o entrelaçar dos fios, nem o tecido e nem aqueles que o teceram continuaram os mesmos. Cada um carregou um pouco do outro. O currículo/tecido esteve em transformação por que foi impactado por aqueles que dançaram e teceram (interagiram, usufruíram dele), ao mesmo tempo em que o tecido/currículo cumpriu seu papel de formação de identidades na interação com os agentes tecelões atuando para que estes também se transformassem e transformassem sua prática. E assim, nessa singular experiência de tecer e ensaiar passos elementares de dança, eu teci, eles teceram e nós tecidos.

¹¹ Friedrich Nietzsche em sua obra *Gaia Ciência* afirma que para julgar o valor de um livro deve-se perguntar se sabe dançar. Silva (2002) por sua vez ao associar o parâmetro nietzschiano ao currículo e à teoria curricular propõe um critério de julgamento para auferir o valor de um currículo por meio de um questionamento: o currículo dança?

2.2. Breve relato sobre a primeira fase da tessitura curricular

Em fevereiro de 2016 o Colégio Pedro II estava em pleno processo de elaboração do seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). No contexto dessa construção todas as disciplinas foram convocadas para elaborar suas propostas pedagógicas ou currículos. Ao sermos comunicados pela Chefia de Departamento da necessidade de elaboração da proposta pedagógica da disciplina Educação Física tivemos a oportunidade de oferecer improvisadamente algumas sugestões de encaminhamento do processo de elaboração curricular. As sugestões foram bem aceitas pela Chefia de Departamento que nos convidou para coordenar o processo.

Aceito o convite marcamos uma reunião para o dia vinte e nove de março de dois mil e dezesseis e nessa reunião delineamos os princípios básicos do processo de tessitura curricular que se daria por meio da criação de um Grupo de Trabalho. Decidimos ser importante a convocação ampla e irrestrita a todos os professores de Educação Física do Colégio e o fizemos.

A partir do levantamento da disponibilidade dos professores que responderam a convocação, concluímos que se fizéssemos as reuniões em um dia da semana excluiríamos parte do grupo de professores interessados. Então, entendemos que para garantir a participação de todos eles, seria melhor realizar os encontros em dois turnos com dias e horários distintos. Os dias e horários da semana mais adequados foram quinta de 9h à 12h e sexta de 13h às 16h, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 1 - Encontros do Grupo de Trabalho

Grupo	Dia/Sem	Horário
1	Quinta	9h à 12h
2	Sexta	13h à 16h

Fonte: elaborada pelo autor

Combinamos que a frequência quinzenal dos encontros seria a mais adequada para o alcance dos objetivos propostos e, que, apesar de termos grupos distintos de professores por dia e horário na quinzena, os objetivos dos encontros seriam os mesmos.

Os encontros do Grupo de Trabalho para a elaboração do currículo da Educação Física do Colégio Pedro II se iniciaram no dia sete de abril de dois mil e dezesseis e se encerraram no dia sete de abril de dois mil e dezessete, contando exato um ano de percurso. No entanto, a primeira fase de tessitura curricular foi até o dia 24 de junho de 2016 e completou-se em doze encontros como explicitado no quadro abaixo:

Quadro 2 - Fases do Grupo de trabalho

Ano	2016																				2017				
Mês	Abr				Mai		Jun						Jul				Ago	Set	Out			Nov	Fev		Abr
Dia	7	8	28	29	12	13	2	3	9	17	23	24	7	8	21	22	1	15	10	13	19	3	16	20	7
Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Fases	1º FASE																								

Fonte: elaborada pelo autor

Inicialmente faremos um relato abrangente dos principais acontecimentos dessa fase e em seguida, entraremos na análise e interpretação dos dados gerados nesse percurso.

Poderíamos dividir esta primeira fase do GT de elaboração curricular em:

- 1) Apresentação e integração do grupo;
- 2) Estudo, reflexão e debate dos textos institucionais;
- 3) Compreensão sobre quem são os estudantes do colégio, o tipo de sociedade almejada e o projeto de cidadão que se pretende formar com produção de texto e;
- 4) Estudo, reflexão e debate dos textos de teorias curriculares.

Inicialmente fizemos uma vivência de apresentação que consistiu em oferecer pedaços de linhas multicores aos participantes e pedir que escolhessem uma linha pela cor que mais combinasse com seu jeito de ser. Pedimos em seguida que se apresentassem, dizendo seu nome, *campus* de origem e respondessem a pergunta: por que você está aqui? Após a apresentação da segunda pessoa, esta deveria entrelaçar sua linha na linha da primeira que se apresentou e, assim, sucessivamente até que todos estivessem se apresentado.

Como podemos ver na figura a baixo, ao final das apresentações, cada participante estava segurando uma extremidade de sua linha e as linhas de todos entrelaçadas formando um conjunto multicolor com o mesmo fim.

Ao término da vivência perguntamos qual a relação da atividade de apresentação com o processo de escrita curricular que iríamos empreender.

Concluimos que a linha que escolhemos representava a nossa contribuição ao longo do percurso de tessitura curricular e que as

Figura 2 – Vivência - linhas entrelaçadas 8/04/2016



Fonte: foto tirada pelo autor em 8/04/2016

linhas multicores representavam a diferença, a pluralidade de representações que se agregariam ao processo e que precisariam se entrelaçar umas nas outras para compor um currículo descritivamente harmônico na diferença.

Os encontros seguintes foram dedicados inicialmente à leitura e estudo de textos referentes à identidade institucional do Colégio Pedro II, com prioridade ao texto base do PPPI denominado “Política e Estratégia da Construção do Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II” que apresentava orientações e elementos que deveriam embasar a sua construção. Neste documento, estabeleceu-se que o PPPI deveria “preservar determinadas características que valorizem a tradição e a história do Colégio Pedro II, mantendo laços articulados e solidários ao PDI e ao Estatuto¹² de nossa Instituição” (COLÉGIO PEDRO II, 2014 p.9).

Em função da necessidade de uma profunda identificação do Currículo da Educação Física com o PPPI e, conseqüentemente, com a identidade institucional do Colégio Pedro II entendemos que seria imprescindível conhecermos e refletirmos sobre os referidos documentos.

¹² Referência ao Estatuto do Colégio Pedro II – Portaria nº 1.316, de 5 de novembro de 2012 e ao Plano de Desenvolvimento Institucional do Colégio Pedro II que caracteriza a Instituição, no que tange à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às orientações pedagógicas que dirigem suas ações, a sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver.

Em seguida a esse estudo propomos aos participantes do Grupo de Trabalho refletir sobre os seguintes questionamentos: quem são os alunos e alunas do Colégio Pedro II? Que tipo de sociedade almejamos? Qual o projeto de cidadão que o Colégio Pedro II pretende formar? E pedimos que, posteriormente, registrassem suas respostas a esses questionamentos com base no estudo que fizeram dos textos da identidade institucional, assim como, em suas visões de mundo e experiência de trabalho no Colégio. Obtivemos quatorze questionários respondidos e a partir desse material fizemos um primeiro exercício de “entrelaçar de fios” para a tessitura curricular ao compor um texto por meio de uma espécie de amalgama das respostas dos professores. Após uma primeira versão feita por nós, levamos a minuta ao grupo e fizemos conjuntamente as alterações no texto até chegar a um ponto que representasse, para nós, a caracterização dos estudantes do colégio, o tipo de cidadão e sociedade almejada.

Na última etapa desta primeira fase de tessitura curricular entendemos que seria necessário estudar as teorias curriculares da educação, assim como, a apropriação dessas teorias curriculares ao campo da Educação Física escolar. Para conhecermos de forma ampla as macro teorias curriculares: tradicionais, críticas e pós-críticas escolhemos previamente alguns textos, como a íntegra do livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” de Silva (2011) com um enfoque na introdução e nos capítulos 1-6, 10, 14, 16-18. Esta obra é um marco nos estudos do currículo e busca traçar um panorama dos estudos curriculares desde o seu nascimento até as teorias pós-críticas. Outros textos sugeridos foram Hornburg e Silva (2007) que fazem uma análise das teorias curriculares e suas principais questões e impactos a prática pedagógica; Candau (2011b) estudo que busca oferecer recursos para a compreensão das relações entre educação e cultura(s) dentro de uma perspectiva multicultural. Outros dois artigos propostos foram Canen (2007) que problematiza visões de multiculturalismo e apresenta desafios e complexidades na articulação com o campo educacional e Canen (2012) que discute dilemas e desafios do multiculturalismo e suas implicações nas produções acadêmicas e currículos de projetos extencionistas.

No entanto, ao longo dos debates e diante do tempo que dedicamos a esta fase acabamos por nos restringir à primeira obra, de forma que as outras foram trazidas, na medida do possível, nas falas dos colegas com menos prioridade.

Os textos da Educação Física escolhidos para embasar nossas reflexões sobre as perspectivas curriculares ressignificada no contexto desta disciplina foram: Nunes e Rúbio (2008) que analisa os currículos da Educação Física e infere a identidades e modelos de sociedade projetados na constituição das políticas educacionais que engendraram cada currículo. Outro artigo proposto foi o de Neira (2015a) que buscou oferecer respostas aos dilemas que inquietam a sociedade contemporânea, discutir a importância da construção e implementação de um currículo que valorize a cultura corporal das identidades culturais da comunidade ao em torno da escola e problematizar conhecimentos considerados legítimos em detrimentos de outros.

O terceiro texto sugerido por uma das participantes ao longo dos encontros foi o capítulo 5 de Neira e Nunes (2009) que *grosso modo* apresenta subsídios para o currículo da Educação Física dentro de uma perspectiva pós-crítica. Como fonte complementar sugerimos três vídeos do *YouTube* Neira (2015b; 2015c; 2015d) que a partir de uma abordagem cultural problematiza as noções de corpo e acessibilidade de oportunidades para vivência de práticas corporais numa sociedade marcada pelas diferenças e a contribuição da escola e do currículo da Educação Física para uma sociedade menos desigual apontando como alternativa a perspectiva cultural da Educação Física. Ao longo dos encontros as demandas de tempo nos fizeram priorizar o estudo e debate de Nunes e Rúbio (2008) e Neira e Nunes (2009).

E assim, a *primeira fase* do processo de tessitura curricular, marcada principalmente pela leitura, estudo e debate dos textos da identidade institucional e das teorias curriculares da educação e da Educação Física, se deu sob descobertas, conflitos, consensos e contestações.

Em seguida, analisaremos os principais debates que marcaram esta fase buscando estabelecer um diálogo estreito com os propósitos do nosso estudo.

2.3. O processo de tessitura curricular como formação continuada multicultural: tecendo identidades dentro de uma perspectiva de negociação cultural

2.3.1. Participação das diferenças no período de convocação dos docentes

A participação de todas as diferenças foi um princípio base do início desta fase. Princípio esse que entendíamos, deveria permear todo o processo, pois precisávamos minimizar os riscos de “engavetamento” do documento que iríamos elaborar caso fosse produzido por poucas pessoas, assim como reconhecíamos a necessidade de construir o currículo mais plural e representativo possível.

Para tanto, inicialmente, foi feito um convite amplo e irrestrito a todos os professores de Educação Física da escola por meio do endereço eletrônico.

Outra estratégia que lançamos mão, foi o convite pessoal aos grupos de professores cujas equipes eram consideradas politicamente dissidentes da Chefia de Departamento, como podemos ver abaixo a mensagem pessoal enviada a uma das professoras:

Eu particularmente gostaria muito de ver [vocês] (...) participando do grupo por que sei o quanto podem contribuir. Também sei das questões políticas que envolvem a relação do DEF com [a equipe], mas entendo também que esse é um momento em que as diferenças que nos afastam devem ser superadas pelas diferenças que nos aproximam. Por isso, reitero o convite a vocês!! (Coordenador/pesquisador, *Messenger do Facebook*, 5/4/2016).

Estou entrando em contato com você para informar que estamos iniciando um novo período de construção curricular da Educação Física e para isso achamos que para dar a legitimidade democrática ao processo seria muito importante ao menos uma mínima representação de todos os *campi* no Grupo de Trabalho que iremos formar. Sei que é muito atarefada, mas sei o quanto pode contribuir para essa construção. Por isso, reitero o convite a você (...). (Coordenador/pesquisador, *E-mail* 8/4/2016).

Escolhemos essa estratégia mais incisiva de convite por entendermos que se não o fizéssemos seria muito mais difícil garantir presença desses professores no grupo, por eles guardarem profundas divergências com a Chefia de Departamento. Desde o início da idealização do Grupo de Trabalho para a construção curricular da Proposta Pedagógica da Educação Física (GT- PPEF) ressaltou-se a importância de termos nesse processo de tessitura curricular a participação de todos os professores, sem distinção, incluindo os diferentes mais diferentes de nós. Do

contrário seríamos incoerentes com um dos princípios basilares da construção curricular que foi a inclusão das diferenças. Em consonância com essa perspectiva Candau (2011b) afirma que “a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão” na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada” (p.25).

Ao valorizar a presença de todos os professores e professoras da disciplina Educação Física neste fórum de debate não estava em questão o quanto este ou aquele pensava diferente de nós. O único interesse que nos unia era a elaboração curricular, independente das afinidades entre os colegas, por isso, foi possível colocar antigos adversários para sentar juntos e debater temas de interesse comum.

Para nós, o currículo desde sua constituição deveria ser uma esfera pública em que todos teriam direitos semelhantes de atuação, um local onde os sujeitos teriam a oportunidade de exercer suas habilidades para discussão, participação e para o questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social (SILVA, 2011). Por isso, utilizamos diversas estratégias que garantissem a participação das diferenças nesse fórum de construção curricular, permitindo contribuir para a pluralidade de visões sobre as temáticas abordadas e conseqüentemente para a constituição de identidades docentes mais sensíveis à diversidade cultural.

Ao final do período de convite aos professores conseguimos reunir um grupo de 21 docentes com experiência em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio e que trabalhavam em onze dos quinze¹³ *campi* do Colégio.

2.3.2. Introdução: orientações do especialista e conhecendo a identidade institucional

Defendemos a ideia de que a experiência de tessitura curricular em tela transformou-se numa extensa experiência de aprendizagem docente que se deu ao longo de doze meses num percurso rico de estudos e reflexões, conflitos e consensos, divergências e convergências que contribuíram para a sensibilização

¹³ O Colégio Pedro II em 2016 contava com 15 campi, respectivamente: Centro, Duque de Caxias, Engenho Novo I, Engenho Novo II, Humaitá I, Humaitá II, Niterói, Realengo (Educação Infantil), Realengo I, Realengo II, São Cristóvão I, São Cristóvão II, São Cristóvão III, Tijuca I e Tijuca II.

dos participantes para a valorização da pluralidade cultural e consequente atuação mais coerente com o contexto plural que representa o Colégio Pedro II.

Para tanto, diante da nossa inexperiência em coordenar grupos de construção curricular e visando obter maiores informações sobre como mediar os debates para o atingimento dos nossos objetivos, contamos inicialmente com a ajuda de um professor eminente de uma das mais conceituadas universidades do Brasil, pesquisador e especialista em Educação Física escolar, currículo, formação de professores e em teorias pós-críticas. Consideramos este professor como informante privilegiado do processo de elaboração curricular cuja contribuição foi muito relevante para o desenvolvimento do projeto.

O pedido de ajuda feito pelo coordenador ao informante privilegiado pode ser associado à necessidade que, comunidades de aprendizagem docente dentro da concepção do conhecimento-da-prática, têm de articularem-se com comunidades mais amplas (COCHRAN-SMITH, LYTLE, 1999) buscando superar aprendizagens e produções de conhecimento que aconteçam exclusivamente centradas na prática dos professores. Nesse sentido, caminhamos para a construção de currículos em que conhecimentos consagrados em comunidades científicas mais amplas se hibridizam com a diversidade cultural presente no cotidiano escolar (CANEN; XAVIER, 2005).

Dentre os diversos pontos tratados nos diálogos¹⁴ com o informante privilegiado poderíamos destacar alguns questionamentos e orientações que nos deram algumas diretrizes para o início do percurso. Inicialmente ele questionou:

O Pedro II possui um projeto pedagógico construído coletivamente? Qual o projeto de cidadão que pretende formar? Quem é o aluno que frequenta a escola? e a comunidade? e os professores e funcionários? O que pensam? Que tipo de sociedade almejam? De posse dessas respostas (e de outras), a equipe que coordena o processo poderá reunir-se com os professores dos componentes. (...) Num primeiro bloco de reuniões o foco pode ser apresentar os dados acima e sensibilizá-los para a importância de alinhar a EF a objetivos compartilhados (com a escola, com os demais componentes). (Informante privilegiado, e-mail: 31/3/2016).

Com base nessas orientações pudemos consolidar a certeza que já tínhamos de estudar os documentos oficiais, dentre eles o Projeto Pedagógico do Colégio,

¹⁴ Os diálogos se deram por meio de mensagens eletrônicas entre 24 de março de 2016 a 5 de maio de 2016.

assim como, a partir desse estudo, nos questionar sobre as principais características de estudantes e professores, o tipo de sociedade almejada e de cidadão que desejávamos formar.

Nesse sentido, em uma das reuniões o coordenador apresentou os textos oficiais para o estudo a partir da seguinte fala:

Esse aqui é o projeto pedagógico de 2002, do Colégio Pedro II. O histórico importante, né, na construção do colégio enquanto a identidade institucional (...). Qual a identidade institucional do colégio? É importante que todas as disciplinas (...) estejam alinhadas a essa identidade institucional, né? Então existem vários princípios importantes que o PPPI [Projeto Político Pedagógico Institucional] precisa prezar. Existe um histórico do colégio, é importante que a gente conheça. A caracterização do espaço físico, o corpo docente, o corpo discente, é um retrato que se faz do colégio, né? A análise da realidade que a gente vivencia. E aquilo que a gente quer para o futuro desse colégio em todos os ângulos dele. Então esse aqui é o documento maior, que está sendo reelaborado nesse momento. Então, o quê que a gente tem hoje? A gente tem fragmentos desse documento. Mas temos outros documentos que vão entrar nele (...) que é o PDI, é o Plano de Desenvolvimento Institucional. (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 4, sexta-feira, 29/04/2016).

Na fala acima o coordenador aponta o Projeto Político Pedagógico da instituição publicado em 2002 e relembra a todos que o mais recente estava em elaboração e que havia apenas alguns fragmentos desse novo documento, dentre os quais serviriam de base para a construção curricular da Educação Física.

O coordenador ressalta ainda a necessidade do estudo de textos que representavam a identidade institucional, pois o currículo proposto precisava construir diálogos com e contra a identidade institucional do Colégio Pedro II, mas para tanto, os princípios que embasam essa identidade institucional deveriam ser bem compreendidos. Ao mencionarmos o diálogo com e contra o fazemos por acreditarmos que “estar alinhado à identidade institucional” não pressupõe em concordamos com tudo da missão, princípios e valores, mas de fazermos uma leitura crítica desses elementos de forma a colocá-los em permanente questão.

Tal iniciativa vai ao encontro de uma das dimensões do trabalho de formação de professores-pesquisadores multiculturais que trata de analisar identidade institucional promover o debate sobre as identidades institucionais para além de discursos homogeneizadores por meio de debates que busquem identificar em que medida a instituição está aberta a pluralidade e à diversidade ou são resistentes a elas (IVENICKI; CANEN, 2016). E assim foi feito.

Poderemos dar um exemplo que surgiu em função da leitura de uma frase constante no documento Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que ao caracterizar o corpo discente do Colégio Pedro II como um público diverso, acrescenta que

(...) esse “cadinho sociocultural” materializa no CPII o ideal de igualdade de oportunidades, uma das bases da busca por justiça social. (COLÉGIO PEDRO II, 2014, p. 107).

A partir desse trecho desencadeou-se todo um debate sobre a diversidade cultural dos estudantes do Colégio Pedro II e a metáfora presente no termo “cadinho sociocultural” como poderemos ver a seguir um extrato desse diálogo:

O "cadinho" sociocultural, igualdade de oportunidade e justiça social. Acho que ele já vai mostrando pra gente alguns indícios, digamos assim, de posicionamento, de visão de sociedade que os documentos têm. (Coordenador/pesquisador).

É de cadinho de cada coisa (Clara).

Cadinho não. O cadinho é um... é um potinho de química... é de química, né? Que é um potinho que funde (...) Que funde substâncias químicas, por exemplo, o ferro e tal, né? E aí o quê que acontece? Quando você fala depois de (...) uma fala toda, né, assim, olha, a diversidade do colégio, diversas origens (...), ele usa a expressão cadinho sociocultural, ou seja, de fundir. (Coordenador/pesquisador).

E acaba tendo uma homogeneidade, né? Pra tirar o suco. (Celina).

[...] olha como é que é a força das palavras. Você tá falando da diversidade de uma coisa maravilhosa, aí você usa um termo simbólico, usa uma metáfora pra dizer o seguinte... mistura como se fosse um liquidificador e é isso que a gente quer. (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 1, quinta-feira, 07/04/2016).

Esse diálogo, a nosso ver, configura-se numa expressão característica de um espaço de aprendizagem docente dentro de uma postura investigativa que segundo Cochran-Smith em Fiorenti e Crecci (2016), baseia-se no questionamento sobre: quais são os pressupostos que operam aqui? Ou seja, o grupo de professores buscou fazer uma leitura com uma postura investigativa sobre os documentos oficiais ao problematizar um trecho em que na sequência da exaltação da diversidade cultural e social dos estudantes usou-se a metáfora do “cadinho sociocultural” para justificar o oferecimento de oportunidades iguais e justiça social aos estudantes caracterizados pela diferença.

No entender do grupo, a metáfora visava a homogeneização cultural, pois o cadinho, termo que vem da química, e que é utilizado para depositar produtos químicos que sob alta temperatura são fundidos.

As interpretações sobre a metáfora, expressas no diálogo acima, propõem a reflexão sobre a possibilidade de se empreender estratégias próprias do multiculturalismo assimilacionista (CANDAUI, 2011b) que, mesmo reconhecendo as diversidades culturais existentes promove ações de assimilação das diferenças na cultura dominante, ações predominantemente homogeneizadoras por meio do seu currículo. Em contrapartida a essa ideia, Candau (2008, 2012) propõe vermos a igualdade na diferença ao empreendemos políticas educativas e práticas pedagógicas que trabalhem pela articulação entre igualdade e diferença, buscando reconhecer e valorizar a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, as questões relativas à igualdade e ao direito que todos têm pela educação. Dessa forma, o currículo presa pelo direito de todos à educação e promove a justiça social ao conferir às diferenças culturais o direito de significar o currículo com suas representações socioculturais.

Em síntese, o primeiro exercício de preparação do grupo antes da escrita curricular propriamente dita se deu a partir da leitura coletiva e debate sobre os documentos oficiais que regiam o colégio à época. Essa experiência se caracterizou como um espaço de aprendizagem docente multiculturalmente orientado, uma vez que pudemos nos apropriar dos modelos de cidadão e sociedade projetados nos documentos oficiais, colocando em questão as noções de diversidade presentes no texto num exercício de postura investigativa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, FIORENTI; CRECCI, 2016) que vai além de simples suposições, mas aprofunda questionamentos no sentido de interpelar textos e discursos com o intuito de desvelar as intencionalidades que as embasam.

2.4. O processo de construção curricular como formação continuada multicultural: percursos formativos em questão

2.4.1. Experiência de produção do texto: nossos estudantes, projeto de cidadão e sociedade almejada.

Ato contínuo ao estudo e debate sobre os textos que representavam a identidade institucional, a partir das orientações do informante privilegiado,

resolvemos materializar aquilo que se tornaria um constructo base para a escrita curricular. Apresentamos aos 21 professores participantes a proposta de preenchimento de um questionário com três perguntas:

- 1) Quem são os alunos e alunas do Colégio Pedro II?
- 2) Que tipo de sociedade almejamos?
- 3) Qual o projeto de cidadão que o Colégio Pedro II pretende formar?

A ideia inicial era que os professores, após estarem impregnados com os conteúdos dos textos da identidade institucional e dos debates realizados a partir de uma postura investigativa pudessem responder as perguntas acima, dentro de uma perspectiva híbrida composta pelo conteúdo dos textos, pelos debates e por suas representações baseadas nas experiências de cada um no Colégio. Dos 21 professores participantes dos grupos de quinta e sexta, 14 responderam, sendo que dois questionários vieram de professores que não conseguiram participar das reuniões presenciais, mas que estavam acompanhando o processo virtualmente e demonstraram interesse em responder o questionário.

Inicialmente o coordenador fez uma primeira compilação das respostas num texto organizado em três seções baseadas nas perguntas supracitadas. Nos encontros seguintes foram feitas leituras da minuta do texto onde cada participante pôde apresentar suas sugestões de alteração. Após uma primeira revisão do texto surgiu um diálogo sobre como iríamos continuar trabalhando nele até chegarmos numa versão final que representasse a visão dos respondentes em diálogo com a identidade institucional do Colégio. Buscando esse entendimento o coordenador disse:

Eu vou botar o texto de novo (...) no HD virtual e vocês também vão ter acesso. A ideia é que se vocês quiserem mexer, (...) coloquem lá, eu boto no controle de alterações e aí a gente... (Coordenador/pesquisador).

Me desculpe, eu acho que isso não funciona, porque senão nós vamos daqui a pouco ter 10, 15 textos, a cada vez que a gente mexer... (Jorge)

Sempre vai ter problema. (Raissa).

Acho assim, que cada um de nós, ao colocar o dedinho no texto, vai... (Jorge).

Eu não tô partindo dessa premissa, essa é a questão. Eu parto da premissa de que a gente sabe o que está sendo proposto aqui. (Coordenador/pesquisador).

(...) O texto não é meu, o texto é uma produção coletiva. Então se eu vou lá e altero tudo que eu acho que eu tenho que alterar... (Jorge).

Alterar tudo, eu não espero que ninguém faça isso. (Coordenador/pesquisador).

Bom, eu sugiro que cada um encaminhe a alteração pra você (...) (Jorge).

Tá bom (Coordenador/pesquisador).

Eu sugiro que cada um faça um comentário (...) e as alterações sejam aprovadas ou não aqui no grupão. (Célia).

(...) isso é só um exercício para aquilo que vai ser a escrita curricular. Que eu acho que é por aí mesmo, sabe, muitas mãos. (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 4, sexta-feira, 29/04/2016).

O grupo, que iniciava sua trajetória de construção enquanto uma comunidade de aprendizagem docente dava um passo significativo em direção ao que Cochran-Smith e Lytle (2002) consideram um exercício investigativo primário como recurso para a aprendizagem docente, fazendo uso da linguagem no grupo para além da leitura e da fala, buscando expressarem-se por meio da escrita.

A proposta inicial do coordenador era de uma escrita coletiva que se faria virtualmente por meio de um documento compartilhado de forma que as alterações ficassem visíveis a todos. No entanto, houve bastante resistência do grupo por conta preocupação de criarem vários textos onde cada um escrevesse coisas sem coerência com a proposta apresentada. No final, mesmo após as argumentações do coordenador de que todos poderiam alterar diretamente o texto, prevaleceu a tese mais conservadora em que somente o coordenador alteraria diretamente o texto a partir de comentários e sugestões dadas pelos participantes (externamente ao texto) com posterior aprovação na plenária dos grupos.

Percebe-se neste diálogo uma limitação multicultural, pois no momento em que as diferentes representações poderiam interagir mais diretamente no âmbito da escrita coletiva, os participantes preferiram delegar ao coordenador essa tarefa de maior significação, baseados na premissa de que aqueles que quisessem alterar o texto poderiam adulterá-lo, distanciando-o do propósito original. Ou seja, nesse momento a diferença foi vista como um problema que poderia dificultar o processo e não com algo que poderia enriquecê-lo.

Consideramos compreensível o receita do grupo, na medida em que era o primeiro exercício de escrita coletiva, mas entendemos também que em situações

como essas, as bases que compõem tais preocupações poderiam ser problematizadas com o aprofundamento das reflexões.

A experiência de escrita coletiva era nova para a maioria dos participantes e possivelmente o fato de estarmos no segundo encontro, pode ter influenciado na preocupação dos participantes em realizar uma escrita coletiva com acentuada participação de todos, na medida em que as identidades coletivas ainda estavam numa construção inicial o que possivelmente aumentaria o risco de uma escrita coletiva mais dispersa e distante da almejada. Canen (2012) afirma que na construção das identidades coletivas é necessária a suspensão temporária da construção identitária individual para o reconhecimento de marcadores identitários comuns que implicam em fins definidos coletivamente. Essa tarefa é processual e demanda certo tempo de construção, por isso, é possível que a decisão mais conservadora tenha sido acertada naquele momento servindo como um exercício para a escrita curricular propriamente dita que seria feita posteriormente.

A partir dessa experiência podemos inferir que em comunidades de aprendizagem docentes multiculturalmente orientadas o exercício da escrita, quando feito coletivamente, torna-se um recurso privilegiado de formação, pois permite expor produções passíveis de serem problematizadas e enriquecidas pelas representações das diferentes identidades que entram em negociação para acordos provisórios (CANDAUI, 2008; CANEN, 2012). Experiências como essas caminham numa direção de formação continuada que vê o conhecimento para além de um imperativo instrumental, como por exemplo, a entrega de um produto (redação, prova, etc.) para ser corrigido e dar uma nota, mas pode “moldar os enfoques conceituais e interpretativos que os professores usam para fazer julgamentos, teorizar sobre a prática, e conectar seus esforços a questões mais amplas” (Cochran-Smith e Lytle, 1999, p.16). No entanto, reconhecemos que quando este exercício de produção coletiva respeita o momento do grupo, permite oferecer gradativamente condições de interação que serão cada vez mais complexas quanto mais maduras e consolidadas forem a construção da identidade coletivas.

2.4.2. Legitimação do processo pela participação de todos pela negociação cultural

No início do percurso de elaboração curricular era patente a preocupação dos participantes em querer legitimar o processo por meio de falas que valorizassem a oportunidade atuação efetiva de todos os que quisessem participar da escrita curricular inclusive no sentido de significar o currículo, de dizer o que estaria dentro ou fora dele. No bojo desses debates, as escolhas curriculares e sua representatividade em articulação com as diferenças se tornou uma questão emergente nas falas dos participantes, como podemos ver no seguinte trecho:

a gente está falando de cidadão crítico, de democracia, de respeito ao outro, não interessa se ele é o único que trabalha com psicomotricidade, porque se a gente escolhe a [perspectiva curricular] que tem mais [representatividade nos grupos], ele vai ficar sempre de fora. (Kelly).
(Encontro 1, quinta-feira, 07/04/2016).

A fala acima apresenta, a nosso ver, uma preocupação com a lógica das decisões que iríamos tomar na tessitura curricular, no sentido de romper com a ideia de que a maioria sempre vença, colocando conseqüentemente, grupos minoritários em condição de desvantagem na capacidade de significar a construção do currículo. Esta ideia vai ao encontro da perspectiva de negociação cultural que considera os participantes desse processo sujeitos com identidades multifacetadas, concebe a ideia de igualdade que reconheça as diferenças culturais, vê as relações de poder como meio onde se constituem práticas de significação e empreende atitudes solidárias que abram espaços de voz às diferenças. Dentro dessa perspectiva não se usa o poder para sobrepujar seus sentidos e significados sobre os outros, mas para mediar e permitir que as diferenças tenham voz e condição de significação no currículo tornando o projeto mais plural e representativo possível.

Por isso, entendemos que experiências de construção curricular no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente multiculturalmente orientada precisa ser permeada pela negociação cultural que defende o reconhecimento do “outro”, empreende diálogos entre diferentes grupos identitários, lida com conflitos concernentes aos diferentes níveis de poder entre os grupos sociais e contribui para a elaboração de projetos comuns integrando dialeticamente as diferenças (CANDAU, 2008).

O desafio posto era fazer com que o princípio de participação de todas as diferenças que regeu o convite aos docentes permanecesse ao longo de todo o processo. Por isso, a dinâmica de negociação cultural se tornou uma poderosa aliada que também serviria para colocar em questão o papel hierárquico e de poder do coordenador do grupo.

Em qualquer organização que junte um grupo de pessoas com objetivo comum e que tenha dentre eles um coordenador ou coordenadora, é possível dizer que aprioristicamente, esse indivíduo assume uma posição hierárquica que o coloca em condição de maior poder de significação. Essa questão foi foco de um debate que começou em função da preocupação do coordenador de prezar pelo tempo e pelo cumprimento dos objetivos do encontro, como podemos ver abaixo.

Porque eu senti que você [coordenador/pesquisador] queria mostrar as coisas que você tinha planejado, porque é óbvio, com certeza você planejou, e a gente (...) não parava de falar. (Reginaldo).

Não, na verdade, (...) cada encontro ele precisa ter um objetivo, né? Senão a gente se perde. (Coordenador/pesquisador).

Sim, sim. (Reginaldo).

Então, a proposta era trazer as reflexões do texto, dos documentos (...) era essa a minha ânsia (...). Então, (...) primeiro que essa posição é muito complicada, de coordenar e tal, até porque não me vejo dessa forma, porque não me vejo hierarquicamente superior a ninguém. (Coordenador/pesquisador).

Não, mas coordenador não precisa ser superior. (Kelly).

Não, é aquela coisa... ela está, em tese... (Coordenador/pesquisador).

Nem em tese! Nem em tese! Eu vejo meu coordenador como um igual. Entendeu? (Kelly).

Sim, então tá ótimo. (Coordenador/pesquisador).

Mas ele tá falando de pessoas que pensam dessa forma. (Reginaldo).

Ah, que fique registrado, se tem gente que pensa assim, desculpa, mas eu acho que essa visão é uma visão que só reforça o distanciamento entre as pessoas. (Kelly).

(Encontro 3, quinta-feira, 28/04/2016).

Percebe-se no diálogo acima que o coordenador do grupo questiona a sua condição apriorística de superior hierárquico quando na sequência é corroborado por uma professora que pontua, de forma firme, que o ato de “colocar-se hierarquicamente superior” à outrem naquele grupo poderia implicar em

distanciamentos nas relações. A nosso ver, não estava em questão o papel do coordenador, pois entendia-se as diferentes posições e funções de cada participante no grupo, mas a forma como a coordenação seria exercida.

Esse diálogo reafirma uma dimensão que atravessa construções curriculares empreendidas por comunidades de aprendizagem docentes multiculturais na medida em que a prática da negociação cultural (CANDAU, 2008), ao conceber docentes como aprendizes ao longo da sua vida profissional, valoriza a horizontalidade nas relações entre os participantes ainda que estas sejam permeadas pela assimetria de poder, reconhece a importância da participação de professores mais novos e de especialistas, valoriza a união das diferentes experiências para a construção de trabalhos intelectuais em comum (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) e reconhece a presença de docentes com suas identidades, saberes e conhecimentos diversos descartando qualquer tentativa de hierarquizá-los e enfim, procura estimular o diálogo entre as diferenças e trabalhar com as tensões e conflitos que emergem deste debate (CANDAU, 2008).

2.4.3. Constituição das identidades de coletivas por meio da negociação cultural

Na formação inicial dos grupos de quinta e de sexta observamos a necessidade de criação de acordos de organização para o bom andamento do processo de tessitura curricular. No grupo de quinta-feira uma das professoras propôs a criação de um regimento interno que visava segundo ela estabelecer regras para as discussões

(...) estabelecimento de dez minutos, assim, na urgência, quando nós estamos percebendo que o tempo daquela reunião está se acabando e não existe uma conclusão, antes de irmos direto para a votação da maioria daquele ponto, a gente estabelecer dez minutos para a construção de um consenso. (Clarissa).

(Encontro 1, quinta-feira, 07/04/2016).

Outra proposta foi a de falar por três minutos com inscrição e complemento posterior se não conseguir terminar a fala no tempo proposto.

(...) o que a gente faz, por exemplo, uma consulta. Às vezes, uma pessoa em três minutos não consegue falar. Ela se inscreve outra vez. (Jorge).

Se inscreve outra vez. (Clarissa)

(Encontro 1, quinta-feira, 07/04/2016).

Essas propostas foram debatidas e problematizadas principalmente sob a alegação de conferirem à condução do grupo um caráter muito estruturalista o que poderia limitar a dinâmica dos debates. A fala a seguir, ao nosso ver, representa um argumento de problematização relevante.

Eu acho que a gente está tentando entrar num consenso, como você falou. Amanhã vai ter uma outra reunião. Acho que as primeiras duas reuniões vão ser de entender que grupo é esse, que propostas, que pensamento que a gente tem que Educação Física. E a gente vai avaliando, eu acho que dá pra gente, nesses primeiros encontros, avaliar o quê que vai acontecer (...) lá onde eu trabalho, "minha voz é minha vez", né? Então, assim, se eu estou falando e tá no tempo, e tá no momento de eu falar, então é esperar. E aí eu acho que essa questão do tempo, três minutos, quatro minutos, eu acho que dá pra gente fluir um pouquinho mais pra gente sentir. (Celina)
(Encontro 1, quinta-feira, 07/04/2016).

As falas acima representam a necessidade que o grupo de quinta sentiu de estabelecer acordos de condução dos diálogos que implica na construção de identidade coletiva onde há um esforço do conjunto de identidades individuais no sentido de focarem no reconhecimento de acordos que podem conferir "o sentimento de pertença das identidades a grupos coletivos específicos de modo a garantir seus direitos à representação nos espaços sociais e culturais" (CANEN, 2012, p.239).

A necessidade de garantias de direito por espaço de voz, nesse grupo, teve sua expressão predominante na definição das regras. Esse exercício, ao nosso ver, é importante no que tange ao seu intrínseco potencial multicultural, pois a construção da identidade coletiva se dá no processo em que associa-se diferenças, conflitos e consensos até que chegue um momento em que as identidades individuais começam a se reconhecerem no projeto comum e estabelecerem uma relação de pertencimento ao grupo e identificação com as ideias defendidas por ele.

Nesse sentido, entendemos que as regras de condução ofereciam, de certa forma, um conforto de organização para parte do grupo que sentiu a necessidade de estabelecê-las, mas estas eram em contrapartida, vistas como possíveis elementos que poderiam "engessar" o debate e a percepção de que poderia se deixar "fluir" a conversa e esperar que os grupos façam essa construção com mais naturalidade, a partir das demandas e não da elaboração de regras a *priori*. Esta noção é corroborada por Canen (2012) quando alerta para o desafio de reduzir a identidade coletiva para fins definidos, de modo a dogmatizar e congelar a identidade a partir de

marcadores específicos invisibilizando a mobilidade e a hibridização intrínsecas à todas as identidades.

De outro modo entendemos que quando o consenso se torna meta prioritária a ser seguida, corre-se o risco de ignorar nuances próprias de dinâmicas grupais como à própria diferença, pois, como afirma McLaren (2000) a construção processos democráticos em narrativas consensuais pode representar uma forma de funcionalismo que se recusa a confrontar a hierarquia do privilégio nos sistemas assimétricos e nas relações de poder, passando uma ideia falsa de que sujeitos e grupos são equivalentes no domínio das necessidade materiais.

Burbules e Rice (1993) argumentam que em meio às diferenças mesmo que não se chegue ao consenso, o diálogo propicia compreensões parciais favorecidas por princípios claros, como o reconhecimento de que não basta simplesmente criar as condições para um debate em que todos os presentes tenham o direito de participar, na medida em que se compreende que numa sociedade estabelecida pelo poder, as diferenças não são niveladas. Ao estabelecer tais premissas os autores propõem a seguintes questões:

Quem pode se sentir incapaz de falar sem retribuição explícita ou implícita? Quem pode querer falar, mas sente-se tão desestimulado, ou tão intimidado pelas circunstâncias que é na verdade "silenciado"? Que regras tácitas de comunicação podem estar em ação nas escolas e nas salas de aula que impedem certas áreas de discussão ou modos de fala, por meio dos próprios procedimentos que a discussão toma como dados? (BURBULES; RICE, 1993, p. 178).

Reconhecemos que comunidades de aprendizagem docentes dentro de uma perspectiva multicultural seriam fortalecidas se tais questionamentos fossem trazidos à baila para o desvelamento de preconceitos e silenciamentos, assim como a valorização de todas as diferenças na construção de identidades coletivas. Dessa forma, em reconhecendo todos os elementos que atravessam o diálogo entre as diferenças compreendemos que é possível, por meio da negociação cultural (CANDAU, 2008), promover interlocuções entre os participantes para a construção de projetos comuns.

Outro ponto que nos chamou a atenção nesse debate foi a preocupação que o coordenador apresentou de começar a debater os pontos centrais que estavam pautados para o dia ao invés de conversar sobre como debater. Nesse momento ele foi interpelado por um professor que disse:

Estou achando ótima a nossa preleção aqui, né, e eu acho importante pra você, Coordenador/pesquisador, que eu estou te sentindo ansioso, como ele falou, pra começar, mas a gente já começou, Coordenador/pesquisador. A gente já começou. (Reginaldo).

(Encontro 1, quinta-feira, 07/04/2016).

Esse trecho nos remete a dinâmica da comunidade de aprendizagem docente que se dá ao longo da vida (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) no sentido de valorização de uma experiência de construção de identidades docentes para o exercício da negociação cultural, de acordos para o diálogo, ainda que este debate parecesse, naquele momento, para o coordenador, desviante do foco central do que estava proposto para o dia.

A partir desse diálogo, reconhecemos que os participantes de comunidades de aprendizagem docente multicultural precisam exercitar um olhar apurado para a importância de momentos como esses, mesmo que a princípio pareçam fugir dos objetivos inicialmente propostos. Para isso, é preciso exercitar o apuro do que chamaremos de *consciência sensível multicultural* que mais que reconhecer o arcóris de culturas (STOER; CORTESÃO, 1999) busca valorizar as necessidades dos grupos sociais e atendê-las por meio da negociação cultural, ainda que isso signifique uma suspensão temporária de objetivos apriorísticos. O uso do binômio consciência/sensível parte do princípio de que mais do que maturidade da cognição essa condição pressupõe a capacidade de perceber as demandas do outro com maior profundidade, implica no exercício da empatia o que pode representar uma estratégia importante em experiências de formação docente.

Um episódio relevante pode nos ajudar a compreender melhor a vivência da consciência sensível multicultural por meio da negociação cultural.

Em certa ocasião houve um debate no *WhatsApp* sobre a escolha dos textos e a ordem de abordagem deles ao longo dos encontros, o que, na interpretação de um professor, poderia implicar em uma ênfase das teorias pós-críticas em detrimento de outras teorias curriculares. Após um extenso debate, por meio do aplicativo, que já enunciava as disputas curriculares das quais abordaremos mais à frente, vieram à tona algumas falas que provocaram ruídos de interpretação entre os participantes. Diante disso, o coordenador achou por bem trazer essa discussão para o próximo encontro presencial para que todos pudessem expor suas opiniões,

como se costuma dizer popularmente, “olho no olho”, sem as limitações de comunicação do aplicativo.

Diante do debate longo e intenso, destacamos um diálogo que consideramos importante para a construção dos sentidos de negociação cultural e consciência sensível multicultural que podem apoiar comunidades de aprendizagem docentes sensíveis às diferenças. Um dos professores, após citar um trecho da mensagem do *WhatsApp* de uma professora, que apresentava a preocupação de possíveis silenciamentos no grupo, afirma:

(...) parece que as pessoas entendem democracia de uma forma muito diferente da minha, se eu quiser silenciar vozes por discordância de opinião, não faríamos um convite aberto pra todos os professores, de forma nenhuma. (Jorge)

(Encontro 5, quinta-feira, 12/05/2016).

A professora que postou o comentário disse:

Então, fiz essa colocação [pelo *WhatsApp*] até em função do seguinte, existem várias formas de silenciar, professor, não necessariamente é mandar calar a boca, posso silenciar de várias maneiras, inclusive recorrendo à votação (...). (Kelly).

(Encontro 5, quinta-feira, 12/05/2016).

Parece óbvio que a presença física de todos dentro de espaços decisórios não garante a representatividade de vozes. Essa inclusive parecia ser a preocupação da professora, garantir espaço para todas as vozes presentes e desvelar ações que pudessem implicar em possíveis silenciamentos. No entanto, não podemos desconsiderar as características plurais das identidades docentes presentes nos grupos, as diversas posições em que cada uma se encontrava e conseqüentemente as relações de poder entre elas (BURBULES, RICE, 1993; CANDAU, 2008).

É certo que em momentos de impasse nas decisões o voto pode ser um recurso legítimo, mas não deveria ser a estratégia prioritária para a definição de temas importantes em contextos educacionais sem que maiores aprofundamentos e debates se realizem, sob pena de manter hegemônicas as identidades de grupo dominantes em detrimento de uma minoria. Nesse sentido, esta mesma professora em outra ocasião afirmou:

eu me preocupo muito, até mesmo com essa discussão atual e com a materialização de noção de democracia. Porque volto a dizer, "Se democracia é a decisão da maioria, a gente vai negar outras identidades que não são contempladas pela maioria". (Kelly).

(Encontro 3, quinta-feira, 28/04/2016).

A partir dessas contribuições reconhecemos que trajetórias de negociação cultural demandam tempo de debate e diálogo para que se oportunize espaços de voz a todos os participantes. No entanto, Torres (2001) atenta para os riscos de o diálogo se prolongar indefinidamente e para a noção de que a manutenção do diálogo implica na compreensão de que os princípios que dão origem ao diálogo são, material e simbolicamente diferentes e que as variadas posições dos interlocutores no diálogo não são apenas diversas mas hierarquicamente diferentes em poder, conhecimento, prestígio. Nesse sentido, o autor afirma que "efetivamente, compreender o ato do diálogo é reconhecer também a possibilidade de os discursos serem incomensuráveis e as possíveis contradições de interesse próprio". (TORRES, 2001, p.211).

É neste intrincado contexto de correlações de forças que a participação de diferentes vozes, a decisão pelo debate aprofundado, o enfrentamento de conflitos e estabelecimentos de consensos (mesmo que temporários), devem se dar numa dinâmica em que as identidades consigam falar numa interação dialógica que se exige a presença do outro e a disputa aberta sobre o que foi acordado, ao menos na tentativa, dentro de uma perspectiva de crítica de contraponto (MCLAREN, 2000). Diante desse contexto, inexoráveis acordos que precisam ser feitos em escritas curriculares para a construção de um documento comum, podem se dar de forma madura e consistente quando permeadas pela negociação cultural e pela consciência sensível multicultural propiciam: a) debates com a participação de todas as diferenças sem negar as relações de poder existentes entre elas; b) o uso do voto não como estratégia de silenciamento, mas como última alternativa a um debate aprofundado para a resolução de impasses nas deliberações necessárias aos acordos inevitáveis; c) encarar temas, inclusive de fundo relacional, que se colocados "para de baixo do tapete" podem, arruinar processos de construção coletivas como o relatado.

Como ilustração a esta última dimensão, se baseados, numa visão equivocada de negociação cultural podemos colocar a "polêmica" no lugar do

conflito, intrínseco aos discursos diferentes em debate, ou daquele assunto que deve ser evitado vindo na pessoa que apresenta a “polêmica”, alguém inconveniente que quer gerar confusão sem chegar a lugar nenhum. Mas o entendimento desenvolvido no grupo foi exatamente o contrário, como podemos ver no diálogo abaixo quando um professor, após apresentar um assunto que gerou um debate acalorado, justificar-se dizendo que não queria ter trazido o tema com o intuito de gerar “polêmica”.

Não estou levantando essa questão como polêmica não. (Reginaldo)

(...) não tem essa coisa de polêmica não. Pode trazer, (...) esse espaço é o espaço de diálogo (...) (Coordenador/pesquisador).

Até porque se tiver essa coisa de polêmica, a partir do momento que eu não me sentir confortável de falar aquilo que eu penso, eu não venho, porque aí não precisa, eu vou ficar na minha (Kelly).

Mas olha, eu vou dizer pra você com sinceridade, muita gente tem isso como técnico. Não fala mais nada porque (...) sua fala não é prestigiada (...) Então eu acho que a gente pode dar um passo à frente com esse trabalho tentando unir mais as pessoas pras pessoas poderem falar, pras pessoas poderem ter posicionamentos diferentes e não serem tão adversários como somos tratados muitas vezes. (Reginaldo)

(Encontro 3, quinta-feira, 28/04/2016).

É possível inferir nas falas acima que as divergências de opinião não seriam consideradas “polêmicas” dentro de um sentido pejorativo, mas opiniões que deveriam ter espaço e merecer a atenção do grupo dentro de uma atmosfera de abertura às diferenças. Do contrário os silenciamentos sistemáticos poderiam gerar afastamentos dos participantes.

A ideia que prevaleceu no diálogo foi a de que o portador da opinião divergente não é adversário, mas alguém que tem ponto de vista diferente sobre o tema abordado que deve ter espaço no grupo. Nesse sentido, as opiniões dos sujeitos devem ser separadas do sujeito da opinião. Pois considerar o sujeito adversário, pelo fato de este ter uma opinião divergente a sua é tomar o sujeito pelo discurso e incorrer em graves erros de julgamentos.

O trecho acima demonstra a disposição do grupo de não se poupar de possíveis assuntos ditos polêmicos e de ver naquele espaço de tessitura curricular e formação continuada um espaço de abertura para opiniões divergentes que enriquecem o debate, e proporcionam uma visão mais plural das temáticas abordadas.

Nessa perspectiva, aqueles que participam de experiências de construção curricular se transformam em uma comunidade de aprendizagem docente multicultural ao vivenciarem a consciência sensível multicultural que se dispõe a reconhecer e valorizar as reais demandas do grupo, mesmo que para isso seja necessário um adiamento de objetivos previamente propostos, e são subsidiadas pela negociação cultural que enfrenta desafios próprios de conflitos na construção de um projeto comum onde às diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAU, 2008). Tais dimensões podem contribuir para a constituição de identidades mais solidárias às diferenças que desestimulem possíveis silenciamento e garantam espaço de voz a todos os docentes.

2.4.4. Uma construção curricular dentro da outra: currículos em disputa

O processo de tessitura curricular que começava a se consolidar enquanto uma comunidade de aprendizagem docente, contou com a elaboração do seu currículo interno, pois para operacionalizarmos a construção do documento, inicialmente havia um entendimento do coordenador de que precisaríamos nos preparar por meio da leitura, estudo e debate de alguns textos. Assim, a gênese da nossa comunidade de aprendizagem docente se dá a partir das respostas às perguntas que, segundo Silva (2011), nenhum currículo pode fugir: o que deveríamos saber? Que conhecimentos seriam importantes, válidos ou essenciais para merecerem ser considerados parte do currículo?

Buscamos responder essas perguntas ao pensar nas bibliografias mais relevantes para a elaboração curricular em parceria com a Chefia de Departamento e com a ajuda do informante privilegiado, mencionado anteriormente, que nos orientou da seguinte maneira:

Penso não haver uma fórmula para elaboração de propostas curriculares. A experiência, todavia, demonstra que não basta democratizar o processo, pois corre-se o risco do documento final ser um aglomerado de ideias de todos. É preciso estabelecer um rumo, apoiar-se na produção científica sobre o assunto e evitar dispersões e distorções (Informante privilegiado, e-mail: 24/3/2016).

Nas orientações acima, o informante privilegiado aponta fronteiras para evitarmos a produção de um documento que poderia assemelhar-se à um conjunto de ideias desconexas e sem coerência interna. Essas recomendações nos

ofereceram subsídios para o estabelecimento de alguns encaminhamentos do percurso antes de seu início. Outros pontos relevantes nessas orientações se referiram à definição de objetivos, o suporte na produção científica da área e o dever de nos prevenirmos de possíveis distrações e deturpações do sentido e no propósito do grupo.

O objetivo era produzir a Proposta Pedagógica da Educação Física no Colégio Pedro II e isso estava claro desde o início do percurso, mas evitar “dispersões e distorções” caberia à capacidade dos grupos de quinta e sexta, assim como, do coordenador, de manter a objetividade e a efetividade na condução do processo.

O desafio posto no momento era a escolha dos textos e o fizemos previamente, apresentando-os ao grupo e buscando justificar o porquê desses textos e não outros. No entanto, também abrimos espaço para a proposição de outros textos. Nesse contexto, a professora Kelly fez a seguinte afirmação:

Gosto muito desse livro aqui [aponta um livro chamado Educação Física Currículo e Cultura dos autores Neira e Nunes, 2009]. Em especial o quinto capítulo (...) esse aí que tá marcado, e é um dos melhores... (Kelly).

Esse aqui, digamos assim, é basilar (...). Ok, acho que já é uma sugestão, pra mim, ótima. (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 3, quinta-feira, 28/04/2016).

Neste trecho a professora afirma gostar principalmente do capítulo cinco de Neira e Nunes (2009) intitulado “O currículo e a pedagogia pós-crítica da Educação Física: agindo para transformar” que propõe recursos para o currículo da Educação Física dentro de uma perspectiva pós-crítica. Inicialmente o texto foi aceito por todos e incluído nos nossos debates ao longo dos encontros seguintes.

Foi a partir desta perspectiva de apresentação de sugestões prévias de texto e abertura para sugestões de outras bibliografias que definimos as seguintes referências de estudo buscando situá-las dentro das principais teorias curriculares:

Quadro 3 - Relação dos principais textos com as perspectivas curriculares

Teorias curriculares	Textos educacionais	Currículos da Educação Física	Textos da Educação Física
Tradicionais	Silva (2011) cap. 1	Ginástico Técnico-esportivo Desenvolvimentista Currículo Psicomotor Currículo Saudável	Nunes e Rúbio (2008),

Críticas	Silva (2011) cap. 2, 3, 4, 5, 6	Critico	Nunes e Rúbio (2008)
Pós-Críticas	Silva (2011) cap. 10, 14, 16, 17, 18. Candau (2011), Canen (2007) e Canen (2012)	Currículo pós-critico	Nunes e Rúbio (2008), Neira e Nunes (2009) e Neira (2015)

Fonte: elaborada pelo autor

Como apresentado no quadro acima buscamos textos relacionados às teorias curriculares baseando-nos na premissa de que o currículo não é um projeto neutro, é prática cultural que pressupõe discursos que constroem sentidos e significados e forjam identidades (APPLE, 2011; LOPES; MACEDO, 2011; CANEN, MOREIRA, 2001; SILVA, 2011). Ou seja, cada perspectiva curricular representa práticas discursivas específicas e, ao escolher os textos, o grupo estava se preparando para escolher as perspectivas curriculares que embasariam a construção do novo currículo que implicaria necessariamente na escolha das identidades que a tessitura curricular iria forjar.

Ao considerarmos tais perspectivas curriculares e relacionarmos os textos escolhidos a cada uma delas na tabela acima é possível observar uma ênfase nos textos que enfocavam as teorias críticas e pós-críticas do currículo. Essa ênfase é declarada pelo coordenador como podemos ver abaixo:

(...) Tá claro que a gente não vai aprofundar em todas [as perspectivas curriculares], mas existe uma ênfase, inclusive nas proposições de texto, eu assumo essa ênfase, porque (...) os textos oficiais, as nossas discussões estão se encaminhando para o quê? Para a adoção de, no mínimo as teorias críticas, como aquelas, digamos assim, com maior ênfase. Mas isso não quer dizer que a gente escolheu [essas teorias] e isso a gente vai ainda ver mais à frente. (...) (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 6, sexta-feira, 13/05/2016).

Nesse trecho o coordenador afirma que as escolhas das teorias curriculares basilares para a construção do currículo não haviam sido feitas, mas assume que a seleção dos textos de estudo e debate tinham o poder de influenciar essas escolhas. Também buscou justificar a ênfase nas teorias críticas e pós-críticas do currículo por considerar que os textos de política pedagógica representativas da identidade institucional do Colégio, anteriormente estudados, e os debates do grupo até então estavam se encaminhando para a adoção dessas perspectivas. No entanto, reconhecemos que existem motivos não declarados aos participantes que

influenciaram sobremaneira nas escolhas dos textos, como à história acadêmica do coordenador voltada para os estudos da perspectiva multicultural e por ter pedido ajuda do professor informante, especialista na área de currículo que aprofundou seus estudos nas teorias pós-críticas e construiu ressignificações desta teoria para o campo da Educação Física ao ponto de ser considerado um dos fundadores do currículo cultural da Educação Física.

Com base na perspectiva de aprendizado de professores do conhecimento-da-prática, questões fundamentais sobre o conhecimento e o ensino são passíveis de problematização, na medida em que o que conta como conhecimento, para quem e como ele é usado, está sempre sujeito a discussão (COCHRAN-SMITH, LYTLE, 1999). Nesse sentido, a despeito das razões que justificaram a seleção de textos e seus conteúdos, o espaço para a problematização dos textos e seus conteúdos estava permanentemente aberto. Em um desses momentos um professor disse o seguinte:

(...) o que o texto [NUNES; RÚBIO, 2008] fala sobre a tendência psicomotora (...) não é válido. (...) Eu acho que não é válido. (Reginaldo).

Mas aí (...) nesse momento Reginaldo, (...) ou você traz a tua percepção, né, o teu conhecimento e tal, ou você pode, digamos assim, indica um texto que dê essa visão abrangente daquilo que você entende e acha relevante de abordar na psicomotricidade. (Coordenador/pesquisador).
(Encontro 5, quinta-feira, 12/05/2016).

O professor Reginaldo apresentou seu descontentamento pelo que Nunes e Rúbio (2008) falam sobre a perspectiva psicomotora. Na sequência do diálogo o coordenador propôs ao professor que contribuísse com a sua fala ao longo dos debates sobre o currículo psicomotor, assim como, indicasse um texto que atendesse seus anseios sobre o currículo em tela. Ou seja, houve espaço de problematização e crítica as escolhas dos textos e seus conteúdos, além de abertura para a proposições de outros textos.

No entanto, reconhecemos que em experiências de formação docente multiculturalmente orientadas, considerações como essas devem ser valorizadas até as últimas consequências sob pena de se tornarem discursos que aparentemente prestigiam as contribuições do “outro”, neste caso de um professor que defendia uma perspectiva curricular tradicional do currículo, mas que pode escamotear estratégias conciliadoras sem o devido acompanhamento para que a contribuição

seja verdadeiramente valorizada pelo grupo. Afirmamos isso, pois o professor, enviou o texto sugerido pelo coordenador/pesquisador, mas não foi aproveitado pelo grupo. Trataremos dessa questão no capítulo 5 em que teremos a oportunidade de ampliar esse debate.

Outra fala significativa que representa as disputas por significação entre as perspectivas curriculares em debate se deu no período de definição dos textos e foi apresentada por um dos componentes do grupo no aplicativo *WhatsApp* quando afirma:

Após ler cuidadosamente os textos enviados percebi uma diferença significativa sobre o objetivo dos mesmos. (...) Entendo que apresentar em primeiro lugar a defesa de Neira [NEIRA, NUNES, 2009], (...) eu acho prematuro porque é necessário que conheçamos todo o percurso histórico da construção de um currículo da educação física. Além disso, não me lembro de termos eleito teoria pós-crítica ou multicultural como norteadora do nosso currículo, portanto creio que a apresentação do texto de Nunes e Rúbio [2008] deve vir em primeiro lugar justamente pra se obter uma visão panorâmica das diversas possibilidades de construção curricular e oferecer mais subsídio aos companheiros pra refletir. Para além da identificação que cada um de nós tem com esta ou aquela teoria e usufruindo do viés democrático que permeia este grupo de trabalho, proponho que todas as visões de currículo tradicional, pós-crítico, etc. sejam apresentadas de *per si*. (Jorge)

É possível inferir que na visão deste professor a ordem dos textos poderia influenciar em decisões prematuras das perspectivas curriculares e por isso sugeri uma ordem de tal forma que os currículos da Educação Física fossem abordados por vez e por último as perspectivas pós-críticas. Ou seja, já que a escolha dos textos demonstrava um peso maior para as os currículos críticos e pós-críticos, a própria ordem de abordagem deles também poderia significar um instrumento de poder daqueles que queriam ver representados os currículos que tinham mais afinidade.

Mais acentuadamente diante de outro debate acerca das perspectivas curriculares que os textos escolhidos conduziam, outro professor demonstrou certo incômodo pela ênfase na perspectiva pós-crítica da Educação Física como podemos ver a seguir:

Eu acho que a gente tá perdendo o caminho, certo, por conta de estar tentando estudar uma linha ou tentando fazer com que as pessoas estudem essa linha, as pessoas não têm esse tempo (...) eu queria esclarecer que foi o Coordenador/pesquisador que produziu a estimulação desse livro aqui, [aponta o livro dos autores Neira e Nunes, 2009] (...) Isso não deveria ser discutido nesse tom. Aliás, essa é minha fala. (Reginaldo).

se a gente entender que precisa estudar cada uma das tendências é legal porque eu tenho certeza que cada um de nós viveu cada uma dessas tendências. (...), mas se a gente entender que a gente precisa voltar atrás, rever, pensar em outra proposta, que o multiculturalismo não atende, que o outro atende, a gente vai fazer isso aqui, mas isso só é possível se a gente estiver todo mundo junto aqui mesmo discutindo (Jordana).

(...) quando você [Reginaldo] fala que a gente não quer estudar uma teoria, né, eu queria que a gente se colocasse aqui, fizesse uma auto avaliação do quanto eu me sinto incomodado com teorias das quais eu não abraço, então isso é uma coisa que a gente precisa rever, porque assim, eu estou aberto às teorias (...) (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 5, quinta-feira, 12/05/2016).

As resistências às teorias pós-críticas ficaram aparentes nas falas acima, seja pela ordem de abordagem dos textos, seja pela interpretação de estarmos valorizando o texto que enfatizava a perspectiva pós-crítica da Educação Física em detrimento de outras. Pelo discorrer do debate percebemos que alguns interlocutores buscaram ponderar a flexibilidade para se abordar todas as perspectivas curriculares, assim como a necessidade de os professores estarem abertos a conhecer perspectivas novas, mesmo que estas não fossem àquelas das quais cada um se afina.

Desta forma, podemos inferir que experiências de construção curricular no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente multiculturalmente orientada deve ser permeada pela negociação cultural que defende o reconhecimento do “outro”, empreende diálogos entre diferentes opiniões, e quando interpelado por conflitos próprios da assimetria de poder entre os grupos, trabalha por integrar as diferenças dialeticamente visando convergir para a construção de projetos comuns (CANDAUI, 2008).

No entanto, ao mesmo tempo em que a negociação cultural pode ser considerada uma metodologia potente para a problematização permanente do conhecimento e do ensino proposto, a concretização de um projeto comum dentro de um determinado prazo possui limitações que podem ser agravadas se incorreremos em “dispersões e distorções” como bem nos alertou o professor informante. Esse é um desafio permanente em formações continuadas dentro de uma perspectiva multicultural que visam à produção de um produto final dentro de um prazo delimitado. Não existe um parâmetro único para a superação desse desafio, mas durante o processo de negociação cultural é necessário ponderar

permanentemente a necessidade e relevância dos debates, os objetivos da reunião, o prazo final do processo e as intencionalidades intrínsecas aos discursos. É na articulação desses componentes que os participantes conseguirão garantir o respeito às diferenças e o cumprimento dos objetivos propostos.

Diante desses debates, com inerentes disputas curriculares, entendemos que para tentar amenizar os ânimos e acomodar interesses, às vezes, chegava-se a colocar em pauta a possibilidade de fazer um currículo que representasse todas as teorias curriculares na tentativa de conjugar todos os currículos ou paradigmas¹⁵ da Educação Física em debate.

Segundo Denzin e Lincoln (2010) todos os paradigmas devem enfrentar algumas questões críticas dentre as quais destacamos: existe a possibilidade de se misturar elementos de um paradigma dentro do outro conjugando o que há de melhor dos dois? Os paradigmas podem ser acomodados ou comensuráveis? Mais especificamente, poderíamos nos questionar se o currículo que estávamos prestes a escrever poderia ser composto pelo “melhor” dos currículos tradicionais, crítico e pós-crítico da Educação Física? Segundo Denzin e Lincoln (2010) a resposta para esta dúvida deve ser um “sim” cuidadoso, o que pode ser verificado principalmente se as perspectivas possuem elementos axiomáticos, em comum que sejam semelhantes ou que encontrem forte ressonância entre eles.

Ao perscrutarmos as principais características entre as teorias (NUNES; RÚBIO, 2008; NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA, 2015) foi possível perceber que se de um lado existe maior afinidade de princípios axiomáticos entre os currículos tradicionais, do outro, existem possíveis associações entre os currículos críticos e pós-críticos da Educação Física. Desta forma, afirmamos que tais paradigmas são comensuráveis entre si, no entanto, as perspectivas tradicionais não são comensuráveis às críticas e pós-críticas sob pena de gerar incompatibilidades de princípios fundamentais na medida em que visam a constituição de identidades bastante diferentes.

¹⁵ Fazemos aqui uma associação das perspectivas curriculares com a noção de paradigma que segundo Kuhn (1991) são estruturas teóricas provisórias reconhecidas universalmente que se baseiam em realizações científicas e oferecem uma perspectiva de fazer ciência em uma dada área do conhecimento.

Debatemos a respeito dessas associações de paradigmas em duas ocasiões.

Na primeira um professor afirma não ver problema em

usar psicomotricidade e desenvolvimentismo, como temáticas, como a Jordana falou, nas nossas aulas. Porque pra mim não é essa a questão que vai dizer qual é a Educação Física do Pedro II. Pra mim, o que vai dizer a Educação Física do Pedro II, é o que nós queremos fazer, qual é a nossa intenção. Isso, pra mim, que é o mais importante. (Jorge).

(Encontro 7, quinta-feira, 02/06/2016).

Em outra ocasião os professores exemplificam como seria possível usar temáticas comuns de currículos tradicionais com intencionalidades de outros currículos como vemos abaixo:

Dentro do que a gente tem conversado, essa perspectiva mais intercultural, multicultural, a minha abordagem não deve ser esportivizante. Então, assim, (...), por exemplo, lá no handebol eu tive a oportunidade agora de trabalhar com o passe de peito¹⁶, pensando que não é o comum no handebol, passe de peito, mas que tem a ver com aquela experiência deles [alunos] (...) então o passe de peito tá valendo e pronto, entendeu? Então, assim, (...) você não nega o conhecimento acumulado sobre aquele esporte, você traz, mas você também relativiza na relação com as identidades culturais daqueles alunos. (Coordenador/pesquisador).

Perfeito, e aí eu acho que dessa forma, correto, você fala da intencionalidade. (...). (Kelly).

Mas a gente trabalha equilíbrio, a gente trabalha agilidade, a gente trabalha coordenação, a gente faz isso. Mas a gente não trabalha com a intencionalidade desenvolvimentista (...). (Jordana).

Sim, mas aí, essa questão. A gente falou da diferença entre conteúdo, temática, e a intencionalidade? Eu acho que é isso (Kelly).

Intencionalidade. Qual é a nossa intencionalidade? (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 11, quinta-feira, 23/06/2016).

A partir das falas acima é possível inferir que os professores argumentam ser viável usar temáticas centrais de currículos tradicionais desde que os objetivos, as intencionalidades não sejam tradicionais. Ressalta-se o exemplo, do professor coordenador que a partir da vivência pregressa e demanda dos estudantes trabalhou com o passe de peito, pouco comum no handebol. Poderíamos associar esta estratégia à valorização das identidades culturais (NEIRA, 2007) que se dá por meio do diálogo com estudantes e permite uma escrita curricular fluida e processual durante a aula. O diálogo permite que estudantes percebam que suas ideias,

¹⁶ Passe que se dá segurando a bola com as duas mãos na altura do peito.

opiniões e proposições serão respeitadas, assim como possibilita uma escrita curricular permanente, na medida em que as demandas que surgirem a partir desse diálogo com o professor transforme-se em subsídios para a construção curricular.

Quando professores abordam princípios, intencionalidades não tradicionais, mesmo trabalhando com estudantes temáticas comuns das perspectivas tradicionais do currículo, como o currículo técnico esportivo e o desenvolvimentista, busca-se diferenciar princípios, objetivos e finalidade dos temas e conteúdos abordados. Ou seja, usar temáticas comuns de currículos técnico-esportivos, como o handebol, não significa que o ensino se dará com base em princípios de eficiência e em metodologias de repetição dos fundamentos esportivos para seu aprimoramento. No entanto, reconhecemos que apesar de discursivamente existirem diferenças claras entre conteúdos e objetivos, os conteúdos são carregados historicamente de representações próprias de seus currículos, podendo expressar-se na ação docente em fronteiras mais tênues e frágeis quando, por exemplo um docente que está impregnado de currículos tradicionais não tem clara suas intencionalidades na construção de práticas pedagógicas baseadas nos currículos críticos e pós-críticos.

Assim, o processo de tessitura curricular configurou-se numa comunidade de aprendizagem docente multiculturalmente orientada por contar com uma seleção curricular interna baseada na valorização de critérios que buscassem maior identificação com a identidade institucional, articulação com comunidades mais amplas por meio do informante privilegiado e a mediação das decisões da coordenação com a valorização das sugestões dos participantes permeadas pela negociação cultural (CANDAU, 2008). Por isso, acreditamos que tais vivências puderam contribuir para oferecer aos professores participantes, recursos que lhes permitiram reconhecer o complexo processo de ensino e aprendizagem que se propõe multicultural e oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes e identificadas com a diversidade de identidades culturais presentes na escola.

2.4.5. O percurso de aprendizagem docente: resistências à metodologia de estudo dos textos

Além das reflexões sobre *que* textos seriam abordados, as escolhas de *como* os textos seriam trabalhados ao longo dos encontros também fez parte de nossas

discussões. Foram enviadas as bibliografias por endereço eletrônico aos participantes, informando os objetivos a serem atingidos e os textos que seriam abordados em cada dia, sem nenhuma menção a forma como seriam abordados. Visando a nossa organização para a mediação do debate, assim como, apresentar uma proposta alternativa de abordagem dos textos preparamos alguns slides com recortes da bibliografia para que juntos decidíssemos a melhor maneira de debater sobre os textos. Duas abordagens foram propostas: a primeira seria por meio de um debate desencadeado pelos slides preparados e apresentados pelo coordenador e a segunda seria por meio de comentários feitos em função daquilo que os participantes tinham destacado dos textos lidos, como é possível ver no diálogo do grupo de sexta.

Então assim, a gente mandou uma bibliografia bem vasta e a gente sabe que nem todos tiveram condições de ler a totalidade, isso é super compreensível e que essa não é uma leitura que se faz em três semanas, acho que é um estudo que se faz ao longo. (...) Eu fiz alguns recortes daquilo que compõe toda a bibliografia que eu mandei. E, assim, das duas uma: se vocês leram (...) e estão seguros pra gente começar a fazer uma conversa independente disso que eu trouxe, beleza, ou se não, se sentirem mais à vontade pra gente ir cadenciando as reflexões a partir das teorias do que eu trouxe [nos slides]. (...) o que vocês preferem? (Coordenador/pesquisador).

Eu acho melhor, porque eu mesma não consegui ler tudo, não. (Clara).

Até também que você teve esse trabalho pra fazer isso. (Raissa).

Não, (...) eu gosto de fazer um exercício muito pra mim e o grupo que vai decidir a melhor forma de caminhar, entendeu? Então assim... não é por isso, não por isso. (Coordenador/pesquisador).

(...) Eu não li, não tive condições de tempo pra ler, então seria interessante (Raissa).

(Encontro 4, sexta-feira, 29/04/2016).

A proposição de textos carregava a intencionalidade pedagógica de ampliação e/ou aprofundamento das principais teorias curriculares que atravessam a educação e a Educação Física escolar visando prepararmos-nos para as escolhas curriculares que faríamos por meio da escrita do documento. Nesse sentido entendemos como fundamental a leitura dos textos de forma a alinharmos as reflexões às intencionalidades propostas, sob pena de incorrerem em dispersões que nos distanciariam do propósito final da tessitura curricular.

Nesse sentido, ao introduzir o debate, o coordenador apresentou a proposta de abordagem dos textos por slides, associando-a a impossibilidade do grupo em ler

a bibliografia, e a abordagem pelo diálogo por meio dos textos, ao fato de o grupo ter lido e sentindo-se seguros para conversar sobre os conteúdos da bibliografia proposta. Apesar da preocupação do coordenador em não parecer impor um modelo de abordagem dos textos, podemos deduzir que ao associar a abordagem por slides à não leitura dos participantes, o coordenador influenciou de alguma maneira na escolha do grupo por essa opção. No entanto, reconhecemos que seria mais difícil mediar um debate em que os participantes extraíssem dos textos seus destaques se a maioria deles não havia lido.

Efetivamente a abordagem de debate em função dos slides oferecia a vantagem de todo grupo visualizar extratos dos textos, mas ao mesmo tempo, tornava o debate sujeito às escolhas do coordenador aproximando-se também de um *modus operandi* de condução semelhante a uma aula em que aquele que tem “mais conhecimento” apresenta o que considera “importante” sobre o assunto para o grupo, característica que a princípio pode representar uma limitação multicultural quando a dinâmica dialógica pode ceder espaço para uma abordagem predominantemente expositiva.

Mas não foi o que aconteceu neste dia, pois no decorrer da apresentação, os docentes pontuavam opiniões e exemplos de suas experiências pedagógicas que enriqueceram sobremaneira o diálogo. Por isso, podemos afirmar que o que faltou de leitura sobrou de interesse por debater os temas que emergiam da leitura em relação direta com suas práticas pedagógicas.

A despeito dessa experiência de aprendizagem docente ter sido relativamente bem sucedida ao se aproximar de um espaço de formação dialógico onde os participantes puderam compartilhar seus pontos de vista e experiências, mesmo que a maioria não tenha lido os textos, questionamos o quanto experiências de aprendizagem docente que se distanciam de produções de conhecimento elaboradas por comunidades científicas mais amplas, pode contribuir para abordagens baseadas em discursos autocentrados, ou seja, em opiniões pessoais e experiências locais, totalmente relativizadas, em detrimento de perspectivas mais ampliadas que se dariam em função da interação entre as representações docentes e os textos que exprimem representações de outras comunidades investigativas.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que reconhecemos o valor do conhecimento que nasce no cotidiano da prática docente e apoia o trabalho docente quando estes

se propõe a refletir sobre a prática, enfatizamos de outro modo, que espaços de construção curricular e aprendizagens docente sem algumas ancoragens teóricas “aceitas” amplamente, como aquelas baseadas, por exemplo, em pesquisas publicadas em periódicos indexados, correm o risco de construir discursos e diretrizes multiculturalmente assimilacionistas (CANDAU, 2011b) de forma reversa quando tenciona hegemonizar saberes oriundos exclusivamente da cultura escolar.

A abordagem por apresentação de slides também foi usada no grupo de quinta, mas não sem resistência de um professor que afirmou em certa ocasião:

(...) eu não gostaria de participar de uma situação que parecesse uma aula (...) porque o conhecimento das teorias, das tendências, pelo menos deveria existir nos profissionais. Correto? Então, a discussão pra mim era exatamente a partir do que a gente tem e não do que existe teoricamente e isso que eu quis dizer sobre a aula em si, entendeu? Porque senão a gente ia ficar aqui, "Ah, vamos estudar aquilo tudo lá que a gente já deve ter estudado ou já deveria ter estudado". (Reginaldo).

(Encontro 3, quinta-feira, 28/04/2016).

Após este comentário cada participante apresentou opiniões sobre outros assuntos o que, no nosso ver, fez com que a fala do professor Reginaldo fosse invisibilizada diante dos outros comentários e a metodologia de apresentação por slides mantida predominantemente. No entanto, em compreendendo as limitações desse método e a importância de todos participarem mais ativamente dos debates, o coordenador buscou estimular a leitura dos textos e a disponibilidade para apresentá-los no encontro seguinte, como é possível ver no trecho da mensagem eletrônica abaixo:

Oi pessoal, o nosso próximo encontro será 12 e 13 de maio no mesmo horário e local!! (...) Ao contrário dos outros encontros gostaria de sugerir que vocês se prontifiquem em apresentar um dos textos indicados acima. Quem gostaria?! (...) Um grande abraço e até lá!! (Coordenador/pesquisador, e-mail: 2/5/2016).

Esperávamos que, se os docentes, fossem convidados a apresentar os textos também se sentissem estimulados a lerem os mesmos. No entanto, ninguém se voluntariou por *e-mail*, e no encontro seguinte mantivemos a metodologia de apresentação de slides, o que possivelmente fez com que o professor Reginaldo reafirmasse sua opinião nos seguintes termos:

eu estou disposto a continuar participando do grupo se o grupo atender as questões que objetivou a criação do grupo. Senão, não me interessa participar, não. Também quero participar contribuindo com as questões de

um grupo de trabalho. Eu fui claro com você [Coordenador/pesquisador], eu disse que eu não gostaria de ficar assistindo aulas aqui no grupo, (...) eu fui claro que esse é um grupo de trabalho, não grupo de estudo. Se a gente quer posicionar aqui a cabeça das pessoas que não estudam (...) eu tenho várias maneiras de fazer isso, capacitações, através de texto, porque não cabe a gente ficar estudando algumas correntes e deixando de lado até outras que eu considero também importantes, né, pra não andar com o grupo de trabalho. (...) eu volto a dizer, eu não estou a fim de estudar, isso aqui não é um grupo de estudo, eu não estou a fim, não é tempo de estudo dentro desse grupo, aqui é tempo de trabalho pra construir as diretrizes. (Reginaldo).

(...) diante de tudo que eu já vivi e estudei, separar o trabalho do estudo, o estudo do trabalho, (...) a teoria da prática, pra mim isso tudo tá articulado. E esse momento pra mim é único nesse sentido, da gente pensar no currículo porque os textos todos trouxeram pra gente essa ideia de que o currículo não é uma teoria de que o currículo não é um documento, de que o currículo precisa ser e é, ainda que a gente não queira, uma prática, a gente tá praticando o currículo todos os dias. (...) Vamos partir pras nossas discussões curriculares, os textos que a gente trouxe são textos ricos, importantes (...) (Jordana).

Eu queria sinceramente reiterar que eu não consigo entender. Eu não sei onde isso está escrito Reginaldo que Grupo de Trabalho não se estuda (...) então eu vou (...) ponderar aqui, assim, uma outra visão, né, e o que você chama de aula, eu já falei e eu vou reafirmar, é um espaço de formação, um espaço de formação você estuda, e produz, né? (Coordenador/pesquisador).

Eu inclusive disse pra você, Coordenador/pesquisador, estou te achando até nervoso porque você tá querendo passar as coisas, eu sinto isso também. (...) Eu só não acho favorável que isso aconteça dessa forma, eu não estou contra o estudo, não estou contra quem quer ler ou as leituras, não, pelo contrário, eu acho que as indicações de leitura são favoráveis mesmo que as pessoas, a maioria das pessoas não venham a lê-las, mas são favoráveis. Se for em forma de síntese, melhor, porque estimula mais as pessoas a lerem, certo? A gente tem condição de fazer isso? Tem condição de fazer isso. Isso tá dentro de um Grupo de Trabalho. Agora trazer pra cá a leitura de uma linha e poder estudar essa linha aqui como se não tivéssemos ou pelo menos como se a maioria não tivesse estudado, né, é ficar tentando adiar esse prazo aqui, entendeu, por isso que eu falei, dinamismo na situação do trabalho. Nada contra leitura, muito pelo contrário. (Reginaldo).

(...) estão propostos os textos, e isso em tese não vai atrapalhar a terminalidade [entrega do currículo pronto] tá? E outra coisa, como espaço democrático (...) fica em questão todo o processo, a forma de condução. E se todos concordarem com o seu ponto de vista, eu discordo, nós somos opostos, né, mas se todos concordarem com seu ponto de vista, eu acho que a gente pode rever, não tem problema nenhum. (...) E se o texto não (...) couber nesse espaço, ele vai ficar pra semana que vem. E a gente precisa ter a tranquilidade de que essa condução, ela tenha essa flexibilidade, mas sem perder de vista a terminalidade. (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 5, quinta-feira, 12/05/2016).

Inicialmente reconhecemos a legítima preocupação do professor pela urgência em dedicarmo-nos prioritariamente às estratégias operacionais e menos ao estudo, pois, um fator significativamente limitador foi a forma como os prazos de entrega do documento foram mudando ao longo do tempo. No momento do diálogo acima, tínhamos três meses para entregar o documento pronto. Ao longo do processo, os prazos de entrega foram se estendendo até chegarem ao mês de março de 2017. Ou seja, naquele momento achávamos que tínhamos três meses de prazo, mas na verdade tivemos dez meses, configurando um prazo três vezes maior que achávamos que tínhamos naquele momento. Essa foi uma peculiaridade desse processo que representou um fator limitador, mas que nos permite refletir que comunidades de aprendizagem docentes investigativas que se dão por meio da negociação cultural, precisam do tempo necessário para trabalhar conceitos e reflexões que exigem considerável amadurecimento nas discussões, pois quando o ritmo dos debates segue sem pressa e os participantes estão imbuídos de trabalhar questões complexas isso contribui para aumentar a confiança no grupo permitindo aos participantes um clima confortável para se posicionarem abertamente, compartilharem experiências e ao longo do tempo elaborarem suas próprias histórias e, em certa medida, uma cultura comum que balizará estratégias que darão forma às contínuas experiências do grupo. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Apesar da preocupação com o tempo do processo é possível perceber na fala do professor que inicia o diálogo, uma noção de elaboração curricular que visa à operacionalização e proposição de ideias em oposição ao estudo de textos. Essa noção fica mais clara quando o professor afirma que “esse é um grupo de trabalho, não grupo de estudo”. Apesar de ter sido pontuado inúmeras vezes sobre a necessidade de estudo como um exercício de preparação para a escrita curricular o argumento do professor para dispensar o estudo dos textos estava baseado principalmente na ideia de que todos deveriam ter em mente o conhecimento das teorias e de que aquele espaço deveria ser dedicado a colocar a teoria em serviço da construção de diretrizes curriculares. Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999) tais argumentos baseiam-se numa distinção entre o conhecimento formal e o conhecimento prático que contribui para manter a hegemonia do conhecimento construído na universidade e conseqüentemente tornar o conhecimento prático inferior e limitado ao cotidiano, acirrando a noção de que a função do professor da

escola é de um prático que coloca as teorias em ação em oposição aos pensadores que estão na universidade.

A professora Jordana oferece alguns argumentos no sentido de mostrar a articulação entre a teoria e a prática quando afirma que o currículo não deve ser considerado um documento, uma teoria, mas uma prática. Essa fala não distingue o conhecimento formal do prático, mas enfatiza sua articulação mostrando que o conhecimento produzido pela experiência docente é teórico e que no fazer “prático” da sala de aula os professores teorizam o tempo todo (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Consoante a isso, dentro de uma visão multicultural, experiências de construção curricular que valorizam estratégias operacionais de escrita de um documento em detrimento do estudo podem implicar num relativismo total que gera construções segregadas a concepções exclusivamente locais, e que, a nosso ver, contribui para empobrecer as produções curriculares. Contrariando essa lógica acreditamos que escritas curriculares em comunidades de aprendizagem docente devem se caracterizar por dinâmicas discursivas articulando o local e o global em sínteses e hibridizações produtivas em que, de um lado, o “universalmente” aceito, e de outro, o olhar para a diversidade cultural interagem constantemente nas construções curriculares (CANEN; XAVIER, 2005).

Outro elemento de resistência ao estudo de textos no grupo nos chamou a atenção, quando o professor Reginaldo afirma não caber ao grupo “ficar estudando algumas correntes e deixando de lado até outras que eu considero também importantes”. Mais uma vez a ênfase na escolha dos textos de estudo pelas perspectivas crítica e pós-crítica do currículo emergem como fatores preponderantes na resistência ao estudo das mesmas teorias.

A necessidade de elaboração de um currículo comum foi constantemente atravessada por acordos nem sempre consensuais, mas que precisavam ser validados pela maioria para seguirmos em frente. Os textos e a forma como estes seriam abordados não fugiram disso. Dentro desse contexto, a valorização das perspectivas curriculares críticas e pós-críticas se deu em favor do maior alinhamento das reflexões com a identidade institucional e com as visões de sociedade, de identidade discente e de cidadão que se pretende formar construídas pelo grupo até então. Com isso, caminhávamos na direção de uma formação de

professores multiculturalmente orientados que compreendem “o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades”. (CANEN; XAVIER, 2005, p.336).

Em função do prazo, que naquele momento para o grupo parecia apertado, assim como, da necessidade e implementar estratégias de consulta aos professores e estudantes que surgiram em meio aos debates do grupo, decidimos que a partir daquele momento iríamos mesclar o estudo dos textos com estratégias mais propositivas que serão abordadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENQUANTO PESQUISADORES MULTICULTURAIS NA POSTURA INVESTIGATIVA

Ao tecer um tecido multicor não se extrai fios só de nós, mas de outras culturas de algodão docentes e discentes.

3.1. O surgimento da necessidade de pesquisar

Este capítulo abordará a segunda fase da nossa comunidade de aprendizagem docente que se caracterizou principalmente pela necessidade de exercitarmos a postura investigativa por meio de estratégias de consulta aos docentes e discentes do Colégio Pedro II para angariarmos os insumos necessários à construção curricular.

Como é possível ver no quadro abaixo essa fase é inaugurada no terceiro encontro dos grupos em função das reflexões a partir do estudo dos textos e se encerrou no décimo sétimo encontro dos grupos quando categorizamos e fizemos a pré-análise dos dados gerados em função das respostas dos professores e estudantes.

Quadro 4 - Fases do Grupo de trabalho

2016																				2017				
Abr				Mai		Jun						Jul				Ago	Set	Out			Nov	Fev	Abr	
7	8	28	29	12	13	2	3	9	17	23	24	7	8	21	22	1	15	10	13	19	3	16	20	7
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1° FASE																								
2° FASE																								

Fonte: elaborada pelo autor

A necessidade de exercitarmos a pesquisa surgiu em meio aos estudos e debates dos textos, quando a professora Kelly apresentou a preocupação de estarmos adotando uma perspectiva curricular em detrimento de outras o que conseqüentemente poderia excluir identidades e representações docentes que não se enquadrariam na linha escolhida. O coordenador/pesquisador concordou com essa ideia, mas ao mesmo tempo ponderou o risco do relativismo total se decidíssemos por escrever um documento que representasse todas as perspectivas curriculares.

Nesse sentido, a professora Kelly afirmou acreditar ser possível trabalhar de maneira diferente, desde que se elencassem princípios considerados centrais da disciplina Educação Física sem que isso representasse algum tipo de relativização. Todos concordaram com essa ideia e o professor Reginaldo reiterou ao afirmar que esses princípios deveriam partir dos docentes de Educação Física do Colégio Pedro II o que significaria partir “do contrário, do oposto [das pessoas para a teoria] que é trazer o perfil das pessoas (...)”. Nesse interim a professora Kelly propôs:

É simples assim, (...) se você tivesse que elencar os três princípios básicos da disciplina Educação Física no contexto da escola, quais seriam? Eu acho que essa seria uma pergunta-chave pra todos os professores, pra gente entender aquilo que não pode faltar [no currículo] (Kelly).

Ótima estratégia (Reginaldo).

E aí a gente vai pensar: quais os princípios? De repente um é "formar o cidadão crítico", (...) o que é o cidadão crítico? Como é que o cidadão crítico age? Ah, ele age indo contra a discriminação. Ok, então a luta contra a discriminação, enfim, pode ser usada como elemento pra formular um princípio. Pra gente poder entender o que funciona na cabeça das pessoas (Kelly).

Inclusive, respaldar o que tiramos daqui [das reuniões] (Reginaldo).

Exatamente. A partir daí, se existe um grupo estudando as teorias, os livros, legal. (...) (Kelly).

A gente vai ter que traduzir o que essas pessoas estão colocando. (Reginaldo)

Então a escrita técnica do currículo, eu acho que tem que ficar, num primeiro momento, num grupo que se dispõe a estudar (...) e a partir daí, a gente devolve isso pro grupo, mas não o contrário (Kelly).

(Encontro 3, quinta, 28/04/2016)

Inicialmente o coordenador/pesquisador apresenta a preocupação de os grupos, ao quererem valorizar as representações docentes nas escolhas das teorias curriculares presentes no documento, incorrerem no risco de transformar o documento numa miscelânea de paradigmas não comensuráveis entre si (DENZIN, LINCOLN, 2010). Esse risco poderia representar uma limitação multicultural se enveredássemos para uma perspectiva relativista desarticulada de conhecimentos considerados “universalmente” aceitos, representados naquele momento pelos textos. No entanto, corroboramos com Canen (2008) quando afirma que a perspectiva multicultural “pode representar uma lente que auxilia no diagnóstico de tensões entre visões que se pretendem mais “universalistas” e outras mais “relativistas” na abordagem de temas mais convencionais da educação (CANEN,

2008, p.302), e nesse sentido, o surgimento da necessidade de consultar a opinião dos docentes que desencadeou o diálogo apresentado, pode demonstrar o uso dessa lente multicultural que nos permitiria administrar a tensão entre o relativismo e o universalismo.

Podemos inferir que essa tensão surgiu em função da preocupação de parte do grupo de estarmos valorizando o conhecimento formal em detrimento das representações docentes, e que por isso, essas duas dimensões precisariam ser reordenadas para que as representações docentes tivessem maior protagonismo em relação ao estudo dos textos, “e não o contrário”, como se uma estivesse separada da outra ou mesmo fossem concorrentes. Ao mesmo tempo, é necessário questionarmo-nos em que medida formações continuadas que abordam textos dentro de uma concepção do “conhecimento-para-prática” que situa o conhecimento formal, oriundo da universidade, um recurso privilegiado que se aplicado aos alunos “abstratos” pode contribuir para invisibilizar representações docentes e desvalorizar os desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar multicultural. Em direção contrária a essa lógica, a proposta de valorização das representações docentes deve trabalhar pela articulação entre a teoria e a prática a partir de uma perspectiva do “conhecimento-da-prática” que compreende o saber onde essas duas dimensões são inseparáveis (FIORENTINI, CRECCI, 2016).

A valorização das representações docentes materializada pela aplicação do questionário aos professores, ao nosso ver, se caracteriza como uma potencialidade multicultural do processo de tessitura curricular e da aprendizagem docente em curso, ao possibilitar a aproximação de iniciativas pedagógico-curriculares das maneiras pelas quais os docentes pensam e representam sua prática pedagógica (CANEN, 2001) permitindo construir práticas pedagógicas mais identificadas com as identidades docentes e com o cotidiano escolar, na medida em que, segundo a fala dos participantes, as perguntas direcionadas aos professores teriam o potencial de fazer com que compreendêssemos as principais representações docentes sobre os princípios da Educação Física escolar valorizados pelos docentes do Colégio Pedro II, e, a partir disso reconhecer os princípios curriculares indispensáveis ao novo documento que poderiam respaldar ou refutar nossas reflexões em função dos textos. Caberia ao grupo estabelecer inúmeras negociações culturais para que a articulação entre as representações docentes e os textos contribuíssem para a

produção de um currículo coerente em seus fundamentos e em consonância com as demandas multiculturais contemporâneas.

O movimento de valorização das representações docentes, apesar de impregnados de uma noção dicotômica entre o conhecimento dos textos (representando a teoria) e daqueles extraídos das representações docentes (representado pela prática), todos concordaram com a ideia de criarmos um questionário que seria direcionado aos professores do Departamento de Educação Física em que constassem dois questionamentos: quais os princípios centrais do fazer pedagógico dos professores e que estratégias os professores empreendem para colocar esses princípios na prática. Decidimos fazer um rascunho desse questionário no mesmo encontro (quinta-feira, 28/4/2016) para apresentar uma minuta aos professores do grupo de sexta-feira (29/4/2016).

Nesse sentido, caminhávamos na direção de um exercício de pesquisa que seria permeado pela postura investigativa consolidando a nossa comunidade de aprendizagem docente como uma comunidade investigativa (Cochran-Smith; Lytle, 1999). Isso é possível perceber mais claramente a partir do exemplo dado pela professora Kelly sobre como poderíamos analisar o princípio de "formar o cidadão crítico". Naquele momento, ao abrirmos espaço de voz as representações docentes o grupo pretendia investigar os pressupostos que estavam operando nessas representações, como proposto por Cochran-Smith em Fiorentini e Crecci (2016). No entanto, o quanto essas intenções iriam se concretizar, só o tempo, as condições de trabalho, a disposição e o comprometimento dos grupos iriam dizer.

Ao retornarmos as reflexões sobre os textos destacamos um episódio em que ao ler um trecho de Silva (2011) em que o autor apresenta o conceito de voz de Henri Giroux, e aponta para "a necessidade de construção do espaço onde os anseios, desejos e pensamentos dos estudantes e das estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados" (SILVA, 2011, p.55). Nesse momento, a professora Kelly disse:

Tá vendo que essa ideia, conceito de voz, fundamenta esse movimento de escrita e não o contrário? Se a gente parte do conceito de voz pra depois dizer o que é que a gente vai fazer, é como se a gente quisesse encaixar a teoria na prática. Então a partir dessa ideia de que é importante que a voz de todos faça eco na construção do currículo, (...) envolve, todo um outro movimento (Kelly).

É isso aí. E ele vai, além da questão da voz (...) (Coordenador/pesquisador).

E nas relações de poder (Kelly).

E nas relações de poder, ou seja, quando a gente traz a voz dos professores pra esse espaço, a gente confere mais poder de significação nesse processo. Agora, ao mesmo tempo, uma das vozes que são privilegiadas nesse contexto, são as vozes dos estudantes. E aí é algo que a gente também precisa pensar, em que momento essas vozes podem [entrar] (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 3, quinta, 28/04/2016).

No dia seguinte, o coordenador ficou responsável por apresentar a proposta de elaboração do questionário docente para os professores. Proposta que foi aceita integralmente e ampliada como podemos ver nas falas abaixo:

A minha proposta é diferente um pouquinho do coordenador/pesquisador. O coordenador/pesquisador está propondo que se escute o professor (...) Eu proponho exatamente o contrário. A partir da fala do aluno, porque senão vai parecer uma coisa assim, os professores falam, “aluno, é assim que vai ser, tá?” (Jorge).

Então assim, eu acho que são duas propostas. A sua não exclui a trazida de ontem, né? Seria de ampliação (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 4, sexta, 29/04/2016).

O primeiro diálogo, ainda marcado pela dicotomia teoria/prática representa a relação intrínseca do conhecimento formal com aquele que surge da prática pedagógica, pois, o primeiro (conhecimento formal) representado pela leitura do texto em que debatemos sobre o conceito de “voz” de Henri Giroux parece respaldar a necessidade de abriremos espaço ao conhecimento oriundo da prática e esse por sua vez encontra no primeiro, um enriquecimento analítico indispensável à reflexão crítica da postura investigativa. Essas relações entre o conhecimento formal e prático pode tornar mais clara a noção de que ambas as dimensões encontram-se profundamente imbricadas e quanto mais se hibridizam mais agregarão positivamente às interações pedagógicas e as experiências de aprendizagem docentes multiculturalmente orientadas.

Os diálogos acima também caminham no sentido de ampliar os instrumentos de voz para os estudantes, iniciativa que poderia conferir a docentes e discentes maiores oportunidades de significar o currículo. Dessa forma, as estratégias em gestação, representaram grande potencial multicultural de valorização das representações docentes e das identidades dos estudantes o que poderia conferir uma construção curricular plurivocalmente pujante.

Outro componente que pode ser destacado nas falas acima se refere ao quanto os questionários poderiam representar instrumentos de poder que permitiriam maior significação de outras vozes nos currículos, para além das vozes dos participantes dos grupos e dos professores de Educação Física do colégio, ampliando para o cuidado que deveríamos ter em não silenciar as vozes dos estudantes. Essa constatação nos permite dizer que as estratégias encaminhadas pelos grupos vão ao encontro de uma formação de professores multiculturalmente orientada que trabalha em favor de identidades docentes que compreendem o currículo como um conjunto de processos discursivos marcados por relações desiguais de poder que atuam na formação das identidades visando também identificar

vozes silenciadas e representadas nos discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos". (CANEN; XAVIER, 2005, p.336).

Ao lançar mão do questionário para professores e estudantes como instrumento essencial à tessitura curricular, os grupos davam um passo significativo na direção de perceber que vozes anteriormente silenciadas precisavam ser ouvidas, assim como, propõe ao aprendizado de professores esforços mais amplos de mudança na organização escolar que pode se dar, por exemplo, em construções curriculares que por meio de uma agenda política, que visa mudar as relações de voz, participação e daqueles que tem o poder de decidir no processo educacional (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

3.2. Questionário Docente: centralidade na representação docente

3.2.1. Criação do Questionário Docente

A elaboração do questionário docente se sucedeu de uma forma muito natural a partir do momento em que entendemos que este deveria identificar princípios e estratégias pedagógicas dos professores, iniciamos uma reflexão que buscasse conceituar a palavra "princípio" e "estratégia" para alinharmos entendimentos sobre o objetivo de cada pergunta.

Em seguida construímos juntos a escrita das perguntas. Ao final de sua elaboração, o questionário¹⁷ se configurou resumidamente em sete perguntas em que as primeiras serviram para que os professores informassem opcionalmente: nome; endereço eletrônico; a terceira pergunta pedia obrigatoriamente que o docente marcasse o *campus* em que trabalhava e duas perguntas abertas em que os respondentes poderiam elencar no máximo três princípios essenciais à sua prática pedagógica e três estratégias ligadas a esses princípios. Seguidamente a cada uma dessas duas perguntas pedíamos que o docente marcasse o princípio que considerasse mais importante e a estratégia mais frequente.

O próximo desafio foi entender como poderíamos disponibilizar esse questionário aos professores de Educação Física do colégio de forma fácil e rápida. Nesse momento a professora Kelly nos apresentou o *software Survey Monkey*.

Vocês conhecem o *Survey Monkey*? (Kelly).

Sim. É tipo o Formulário do Google (Coordenador/pesquisador).

Olhe pra cá, [apresenta um exemplo de questionário no software]. Isso aqui é o tal do curso que vai acontecer daqui a duas semanas. Aí tem como mandar por e-mail, tem como fazer um link com o *Google Docs*. (Kelly).
(Encontro 3, quinta, 28/04/2016).

A professora nos mostrou inúmeros exemplos de como criar um questionário no *software*. Vivenciamos nesse momento uma construção conjunta de conhecimento onde aprendemos sobre a funcionalidade de ferramentas digitais para a aplicação de instrumentos de pesquisa para muitas pessoas. Essa experiência, a nosso ver, representa um exemplo de como comunidades de aprendizagem docente podem fazer uso da linguagem (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002) ao elaborarem uma escrita colaborativa que, dentro de uma postura investigativa visava criar um instrumento de pesquisa que identificasse princípios e estratégias basilares dos docentes e analisar os pressupostos centrais que constituíam suas práticas pedagógicas na relação com as teorias curriculares que estavam sendo estudadas pelos grupos no momento, como podemos ver na colocação da professora abaixo:

(...) em cima disso [identificação dos princípios e estratégias docentes], volta-se para as teorias pra poder pensar, "Será que as pessoas... os pensamentos sobre os princípios de Educação Física estão calcados em teorias tradicionais?". (Kelly).

(Encontro 3, quinta, 28/04/2016).

¹⁷ Integra da versão final do questionário docente no ANEXO A.

Quando a professora afirma que a partir do levantamento feito é necessário questionarmos onde os princípios e estratégias dos professores situam-se em relação às perspectivas teóricas estudadas identificamos uma centralidade das comunidades investigativas que questionam afirmações sobre práticas comuns com a intencionalidade de inquirir os pressupostos que operam nas representações docentes pesquisadas.

Após a conclusão do questionário docente, sua divulgação se deu por endereço eletrônico e pela rede social *WhatsApp*. Realizamos várias campanhas de convite ao preenchimento do questionário durante um pouco mais de dois meses buscando estimular que a totalidade dos 77 docentes respondesse. No entanto, conseguimos que 43 (55,8%) dos docentes respondessem o questionário, dentre eles 36 dos 58 efetivos configurando-se 62% desses; 4 dos 17 contratados, configurando-se 23% aproximadamente e 3 questionários anônimos.

Em seguida, nos dias 21 e 22 de julho de 2016 fizemos o que Bardin (2016) chama de “leitura flutuante” das respostas dos docentes que consiste basicamente em estabelecer o primeiro contato com o material deixando-nos penetrar pelas impressões e orientações contidas nele.

A nossa próxima seção se dedicará a abordar os principais debates da leitura flutuante que podem fomentar uma experiência de aprendizagem docente multiculturalmente orientada.

3.2.2. Leitura flutuante das respostas dos professores: princípios e estratégias docentes em questão

Em meio a uma extensa leitura de todos os princípios e estratégias dos 43 docentes respondentes, buscamos nos impregnar do material e debater pontos que considerávamos mais relevantes em algumas falas dos professores. Um desses diálogos se deu no grupo de quinta feira. Um dos princípios elencados por um docente foi: “padrão de qualidade de ensino”. Ao lermos esse princípio o grupo empreendeu o seguinte debate:

Essa é complicada. Qualidade, o que é qualidade?
(Coordenador/pesquisador).

E qual o padrão, né? (Jordana).

Exatamente. (Ieda).

Só em dizer "padrão" a gente já treme aqui. (Reginaldo).

Aí entra na excelência, né? Mas esse não é um colégio padrão? Não é o padrão de qualidade? (Jordana).

Na concepção de quem? (Ieda).

Não, mas lá no documento que a gente leu estava isso, não é? É, excelência. (Jordana).

Eu acho que era a missão da escola (Ieda).

(Encontro 15, sexta, 21/07/2018).

Na conversa acima é possível perceber a problematização da noção de “qualidade” que foi associada a uma característica marcante da identidade institucional Colégio Pedro II que é a excelência. Galvão (2009) realizou um estudo de caso em um dos *campi* do Colégio Pedro II com o objetivo de investigar as formas de produção do ensino considerado de qualidade no ensino público. Nesse contexto a autora definiu a excelência no Colégio Pedro II como uma representação social construída historicamente e caracterizada por diversos fatores, dentre os quais se destaca o currículo de característica humanística do Colégio, os ótimos resultados nos exames nacionais, o destaque dado aos seus ex-alunos, mas, principalmente, a experiência e a qualidade do seu corpo docente.

Os questionamentos presentes no diálogo acentuam a característica problematizadora do debate na medida em que, a nosso ver, coloca em questão os interesses que estão por traz daqueles que sustentam a ideia de uma escola de alto padrão de qualidade em contraposição com a noção de diversidade construída nas discussões até então.

Salles (2014) estudou as relações da diversidade com a noção de excelência entre professores de Educação Física do Colégio Pedro II concluindo que o crescimento da diversidade de identidades culturais discentes era tensionada pela noção de excelência que os professores apresentavam em suas falas associando esse termo a ações pedagógicas que privilegiavam identidades hábeis motora e esportivamente. Tal constatação nos permite inferir que a noção de excelência presente predominantemente nas falas dos docentes investigados poderia estar marcada pelo oposto de mediocridade (GHOSH, 2012).

Por isso, a partir do momento em que os termos, “padrão” e “qualidade” surgem nos questionários e são prontamente problematizados por meio de questionamentos como: “Na concepção de quem?” em relação à noção de excelência historicamente conferida ao Colégio Pedro II, é possível associar esse diálogo à uma perspectiva multicultural crítica que questiona discursos que forjam a identidade e diferença que traz à tona a relação entre a cultura e o poder (CANEN; XAVIER, 2011), permitindo questionar: quais são as identidades que tem o poder de conceber a noção de qualidade de ensino? Quais são as identidades discentes privilegiadas por esses discursos? Dentre outros.

A leitura dos princípios e estratégias docentes desencadeou outro debate relevante que se deu no grupo de sexta a partir da leitura da estratégia pedagógica em que um docente afirmava abrir espaço de escuta e dar importância a voz dos estudantes. Diante dessa fala, a professora lara nos disse:

Quando se fala “dar a voz”, você já está se colocando superior, porque quem dá é quem tem autoridade de dar. (...) na verdade ele já tem uma voz que você não escutava. Tipo assim, eu dou a voz então eu tenho o poder, né. (lara).

Tem que considerar ele [o estudante] como um sujeito do processo. (Clara)

Mas é que a gente fala e naturaliza essas coisas que a gente não pensa e acaba que a gente continua reforçando uma coisa que a gente quer mudar. (lara).

Ele [o estudante] tem voz. Você tem que abrir espaço para essa escuta. (Coordenador/pesquisador).

Para escutar. Não é você que dá a voz a ele, né. Porque senão você se mantém superior a ele, (...) quando se fala “eu dou a voz”. É, porque parece naturalizado e a gente fala, e às vezes se contradiz sem querer, querendo dizer outra coisa. (lara).

O aluno tem voz e se a gente não oferece o espaço de escuta, essa voz ela vem por outros meios de resistência, por exemplo, né. (Coordenador/pesquisador).

Ou vem pelo silêncio. (lara).

Ou vem pelo silêncio. São os silenciamentos. (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 16, sexta, 22/07/2018).

O debate acima apresenta ricas reflexões no que tange o papel do professor na relação com o estudante. A noção que estava em questão era de um professor como aquele que detém o “poder” de “dar a voz” ao estudante. Esta noção foi questionada pela professora lara, ainda que tenha ressaltado uma possível

intencionalidade democrática do docente que escreveu a estratégia, no entanto, a partir da interpretação dos professores partiu-se do princípio de que o estudante não tem voz e que o professor teria condições de dar voz ou retirá-la no processo de ensino e aprendizagem.

Esse debate nos chama a atenção para um dos princípios centrais da aprendizagem docente multicultural que deve ser a de promover processos de desnaturalização de preconceitos e estereótipos presentes no imaginário social em relação às diferenças (GOMES, 2008; CANDAU, 2008) visando também identificar mecanismos que reforçam silenciamentos de identidades e lutar por sua superação. (CANEN, OLIVEIRA, 2002).

Por último destacamos uma conversa que surgiu em função da menção ao princípio da “equidade” que o professor respondente, ao explicá-lo afirmou que com esse princípio pretendia “reconhecer as necessidades de grupos específicos e atuar para reduzir essas diferenças”.

Ambos os grupos reagiram com surpresa à expressão “reduzir as diferenças”. No grupo de sexta o diálogo transcorreu assim:

Reduzir as diferenças aí é uma coisa que... assim, eu entendi o que ela está querendo dizer. Na diferença você conseguir fazer uma prática de equidade, né. Porque não dá para reduzir a diferença. Todos somos diferentes, né. (Coordenador/pesquisador).

É bom ter diferença. (Iara).

Se você reduzir a diferença... (Raissa).

Você está homogeneizando (Iara)

Eu acho que a ideia é que, assim, a palavra equidade quer dizer dar condições diferentes a pessoas diferentes para que elas tenham pé de igualdade. Acho que foi meio isso. (Rejane)

(Encontro 16, sexta, 22/07/2018).

No grupo de quinta destacamos o diálogo:

Mas isso eu acho importante a gente pensar também, que é o seguinte, o sujeito fala uma coisa, porque o repertório vocabular dele não [...] dá conta de falar o valor de tudo aquilo que ele está pensando. Então o "minimizar" ali pode estar significando uma outra coisa. Porque não é minimizar no sentido de homogeneizar, mas é minimizar no sentido de dar conta de fazer aquele sujeito participar. (Kelly).

De diminuir. É, mas eu acho que é nesse sentido mesmo. Porque ela falou o tempo todo de participação... (Jordana).

(Encontro 15, quinta, 21/07/2018).

O diálogo de ambos os grupos permitiu um exercício analítico em torno do termo “equidade” que na definição da professora Rejane significa “dar condições diferentes a pessoas diferentes para que elas tenham pé de igualdade”. Essa definição se aproxima do que CANDAU (2008) afirma como o direito de afirmar a diferença para que por meio dessa afirmação se garanta o direito à igualdade. Ao mesmo tempo, considerando o contexto completo da fala do professor, o grupo inferiu que a expressão “reduzir as diferenças” poderia estar associada a uma intencionalidade de garantir oportunidades iguais aos “grupos específicos”, ou seja, diferentes. Parte do grupo inferiu que tal ideia carrega uma intenção de homogeneização que coloca a diferença no lugar de algo que precisa ser minimizado. Tais interpretações se aproximam da crítica que se faz a práticas pedagógicas baseadas no multiculturalismo assimilacionista que visam à integração das diferenças aos padrões considerados ideais característicos de culturas hegemônicas (CANDAU, 2011b).

No entanto, segundo Candau (2008) para se afirmar a igualdade de oportunidades não é necessário negar a diferença, ou seja, ao invés de se afirmar um ou outro é possível a afirmação da igualdade na diferença.

Outro conjunto de argumentos de inferência nas falas pretendeu tentar entender o que o respondente queria dizer e não o que ele disse sob a alegação de que o professor respondente tivesse um repertório vocabular limitado. Apesar de compreensível que neste momento de leitura flutuante em que se faz uma leitura superficial dos dados, ressaltamos que tais inferências são arriscadas e careceriam de um rigor metodológico mais acentuado nas etapas seguintes da pesquisa permeadas pela identificação das nossas representações dos “outros” buscando desvelar possíveis estereótipos e ambiguidades presentes nas nossas interpretações sobre as falas docentes.

Ao final da leitura flutuante o questionamento natural foi de ouvir as impressões gerais dos colegas sobre a experiência de leitura dos princípios e estratégias dos professores. Destacamos dois diálogos, um em cada dia, que nos chamou mais a atenção e que no nosso entender, podem agregar significativamente às nossas reflexões. No grupo de sexta a professora Lara destaca a importância de não termos revelado os nomes dos respondentes aos participantes dos grupos.

(...) esse exercício até de não ter os nomes, foi interessante – eu não sei se vocês sentiram isso – que às vezes... acho que eu escrevi isso, sabe? Você se identifica. Porque é isso, a gente começa a se identificar com o outro e isso é interessante porque você vê que tem pessoas que estão em outro *campus*, que você não conhece e que há uma identidade. (Iara)

Você não está só. (Coordenador/pesquisador)

Não, mas isso é interessante porque a gente começa a criar essa identidade do grupo, né. A perceber isso. (Iara)

(Encontro 16, sexta, 22/07/2016).

No grupo de quinta a professora Clarissa afirmou:

Orgulho dos meus colegas do Pedro II. Realmente foi bem legal a leitura, bem bacana. Bem diferente do que eu imaginava que acontecia. (...) eu nunca soube qual seria a maioria representada nos outros *campi*. Bem interessante. (Clarissa)

Qual é a maioria representada nos outros *campi*? (Ieda)

Uma mais pós-crítica, crítica, mais moderna, né? Porque o [meu *campus*] [...] a equipe eu acho que é mais velha, é todo mundo antigo lá, é difícil encontrar um sangue novo. (Clarissa)

(Encontro 15, sexta, 21/07/2018).

Nessa etapa do exercício investigativo os participantes do grupo de trabalho tiveram contato, ao menos no âmbito discursivo, com princípios e estratégias de mais da metade dos professores de Educação Física do Colégio Pedro II. No nosso entendimento, uma função precípua dessa experiência foi a de possibilitar a desprivatização da prática ao romper com o isolamento das práticas pedagógicas e dos fundamentos que as embasam, nesse sentido, os professores respondentes se permitiram tornar público parte do seu trabalho, ao declararem princípios e estratégias, e conseqüentemente disponibilizá-lo à análise dos outros, rompendo com um isolamento e contribuindo para a construção conjunta do conhecimento (COCHRAN-SMITH, 2012).

Outro efeito dessa experiência de leitura flutuante que, ao nosso ver, destaca-se com relevância nas falas, foi o de possibilitar aos participantes uma maior identificação com seus pares que responderam o questionário, acentuada pelo anonimato das respostas o que fez com que a professora Iara afirmasse que poderia ter escrito muitas das frases que ela não escreveu. Já a professora Clarissa se sentiu orgulhosa ao perceber que o pensamento da maioria dos professores de Educação Física que responderam o questionário estava associada a perspectivas mais progressistas do currículo.

Constatamos que essa experiência apresentou um potencial multicultural, pois, a desprivatização das práticas pedagógicas docentes (COCHRAN-SMITH, 2012) realizada por meio do questionário possibilitou a maior identificação dos professores participantes da comunidade de aprendizagem docente com seus pares, professores de Educação Física do Colégio Pedro II. Essa experiência contribuiu por consequência para a construção de uma identidade coletiva, ou seja o reconhecimento do “marcador mestre” que segundo Canen (2012, p.239), “confere o sentimento de pertença das identidades a grupos coletivos específicos de modo a garantir seus direitos à representação nos espaços sociais e culturais”, movimento essencial à consolidação de projetos coletivos como foi a tessitura curricular em análise.

Acreditamos que essa etapa de leitura flutuante das respostas ao questionário docente também possibilitou aos professores uma experiência própria de comunidades de aprendizado docente por meio de uma postura investigativa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, FIORENTINI, CRECCI, 2016) ao questionar a natureza do ensino, viabilizou um exercício sistematizado de reflexão sobre como os professores constroem o currículo, gerando um conhecimento local e teorizando sobre sua prática, assim como, permitiu questionarem-se constantemente sobre os pressupostos de práticas comuns e problematizar arranjos atuais sobre a maneira como o conhecimento é construído e as atribuições individuais e coletivas dos docentes na mudança de paradigmas.

Essa experiência permitiu aos professores participantes vivenciar ao menos duas dimensões da formação de professores–pesquisadores dentro de uma perspectiva multicultural (IVENICKI; CANEN, 2016), primeiramente pela escolha da estratégia do questionário docente que visou a valorização da pluralidade cultural dos professores ao buscar investigar as representações docentes por intermédio da identificação dos princípios e estratégias pedagógicas privilegiadas por eles. Em segundo lugar quando ao longo das reflexões sobre as respostas dos professores empreenderam debates e reflexões sobre as características que informam a identidade institucional para além de discursos homogeneizadores e excludentes. Segundo Ivenicki e Canen (2016, p.48) quando no contexto de formação de professores pesquisadores buscam-se analisar a identidade institucional, esta,

“torna-se neste prisma, objeto de pesquisa, de modo a articular a visão multicultural com o entorno específico em que circula o professor-pesquisador”.

3.2.3. Categorização do questionário docente: metodologias em questão

Após a leitura flutuante nos dedicamos a preparar os grupos para a categorização das respostas dos professores. Para tanto, embasados em Laurence Bardin (2016), o coordenador junto com a professora Kelly (uma das professoras mais experientes em pesquisa do grupo), apresentou a proposta metodológica de categorização por temas, definida como procedimento por “caixas” em que o sistema de categorias é previamente fornecido quando a organização do material decorre “diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos” (BARDIN, 2016, p.149).

A escolha prévia das categorias baseou-se nas perspectivas curriculares estudadas até então: a) Currículo Ginástico; b) Currículo Técnico Esportivo; c) Currículo Desenvolvimentista; d) Currículo Psicomotor; e) Currículo Saudável; f) Currículo Crítico; g) Currículo Pós-Crítico e h) Pedagogia da Sombra¹⁸.

Tais categorias foram apresentadas aos professores participantes num documento que intitulamos “Descritores – Currículos da Educação Física” que apresentava cada currículo acima organizando-os em três colunas, a saber: a) enfoque central do currículo; b) objetivos e princípios da Educação Física e c) estratégias pedagógicas.

Nos dias 21 e 22 de junho de 2016 apresentamos aos grupos essa proposta de categorização com base em dois argumentos: primeiro por que todo o referencial teórico de estudo foi apresentado em textos que focalizavam os currículos da Educação Física e segundo, pois as categorias prévias representariam uma estratégia pragmática de ganho de tempo considerando que naquele momento acreditávamos ter um prazo apertado para a concretização da tessitura curricular.

No entanto, essa estratégia de categorização prévia baseada nos currículos da Educação Física foi confrontada pela sugestão de utilizarmos a metodologia de

¹⁸ Pedagogia da Sombra é um currículo baseado na ocupação dos alunos com alguma atividade dentro de um viés recreativo que visa compensar o tédio produzido nas outras disciplinas mais conteudistas. Os alunos decidem o que fazer nas aulas escolhendo o jogo e como praticá-lo e o professor restringe-se a oferecer o material e marcar o tempo. No meio da Educação Física escolar esse currículo é vulgarmente conhecido como a prática do “rola bola” (SILVA; BRACHT, 2012).

categorização por “acervo” conceituada por Bardin (2016) como um procedimento que não parte de categorias prévias, mas permite que elas surjam a partir da classificação por analogia progressiva dos elementos tendo seu título definido somente ao final do processo de associação. Tal sugestão de categorização por “acervo” (ao longo da leitura das falas) baseou-se em três argumentos.

O primeiro argumento se constituiu em função da ideia de que a categorização prévia foi toda baseada nos textos acadêmicos o que representaria uma sobreposição da lógica acadêmica aos saberes oriundos da prática docente. O diálogo abaixo ilustra a exposição do argumento.

Eu queria sugerir um trabalho paralelo, que é levantar a categoria encontrada na análise das respostas. (Clarissa)

(...) acho super-rico partir das falas dos professores, que eu acho que é um movimento inverso. A academia insiste em fazer o movimento de cá para lá, ou seja, a gente usa o campo, as respostas do campo, para poder conceituar, classificar dentro da teoria. A teoria é a referência e a gente utiliza as respostas do campo para poder relacionar com a teoria. (...) A proposta é justamente o inverso, é mais próximo do que a Clarissa falou (...) que é construir a teoria a partir da prática. Eu acho isso bastante interessante de a gente pensar (Jordana).

Os argumentos apresentados pelas professoras Clarissa e Jordana foram confrontados por Kelly e Coordenador/pesquisador da seguinte forma:

Pois é, eu acho que a teoria está separada da prática justamente porque a gente faz questão de enfatizar isso, né? (...) O que a gente comentou, sobre a possibilidade de estabelecer algumas categorias, sim, até porque a gente (...) não tem como negar aquilo que a gente leu, o que a gente estudou. Senão seria uma perda de tempo o que a gente fez até agora, né? (Kelly)

Então, eu concordo com essa ideia. Eu acho que a gente precisa ser pragmático neste momento, entender que a gente tem prazos. E saber que existe um conhecimento acumulado, que a gente vem estudando e que em nenhum momento a gente desprezou [a prática]. Até porque os áudios estão aí para mostrar o quanto a gente permeou todas as nossas reflexões com as nossas práticas, né? E nesse sentido eu não consigo ver essa diferença. (Coordenador/pesquisador).

Eu não vejo as situações como excludentes, eu não acho que o fato de eu chamar a atenção para o lado da prática, eu estou excluindo o valor, a contribuição e a importância da escrita acadêmica, de jeito nenhum. Eu sugiro só um caminho paralelo, né? Eu sugiro que se eleve o nível da observação à prática ao mesmo nível que a gente dá de atenção e estudo para a parte acadêmica, escrita. E não acho que as coisas são excludentes. Eu coloco dessa maneira porque a diferença que eu vejo entre a atenção que a gente dá para um lado e para o outro, ela se expressa de uma forma muito sutil. (Clarissa)

(Encontro 15, quinta, 21/07/2018).

Os argumentos apresentados no diálogo acima situam a academia (fonte dos textos estudados) como um ente superior, a referência que conceitua e classifica as respostas do campo e que a valorização da prática não significaria a exclusão da teoria. Tais argumentos foram contrapostos por professores que criticaram a ênfase dada na dicotomia teoria x prática, academia x escola e que não poderíamos naquele momento de categorização negar um conhecimento acumulado fruto das leituras e debates nos grupos até então, além do tempo maior que levaria criar as categorias em função das falas.

Nesse sentido, é possível inferir que ao mesmo tempo em que se reafirma a distinção entre conhecimento formal e prático para enfatizar nesse momento a categorização por “acervo”, em que as categorias emergem das próprias falas, e que por isso, pode ser valorizadora do conhecimento prático, pode-se reforçar as diferenças de poder que há anos separam o conhecimento teórico gerado em função de pesquisas realizadas nas universidades, das pesquisas aplicadas à prática pedagógica, com centralidade na escola.

Canen e Xavier (2005) afirmam que a dicotomia entre pesquisa científica e pesquisa pedagógica contribuem pouco para o avanço na elaboração de caminhos que tornem possível a pesquisa como um componente necessário à formação docente. Dentro de uma perceptiva multicultural as autoras ressaltam que a

superação de binômios tais como preto-branco, pesquisa quantitativa-pesquisa qualitativa e assim por diante, significa visualizar a pesquisa enquanto fruto de argumentação construída a partir dos universos culturais e dos paradigmas dos pesquisadores, admitindo-se possibilidades de ressignificações e hibridizações plurais. Nesse sentido, teoria e prática não podem ser vistas como polos, binômios irreconciliáveis, mas como partes constitutivas do espectro da pesquisa em educação. (CANEN; XAVIER, 2005, p.338).

As considerações de Canen e Xavier (2005) reforçam o argumento da professora Clarissa que diz não ver teoria e prática como dimensões excludentes, mas ao mesmo tempo permite refletir que se a categorização realizada ao longo da leitura das falas fosse aceita, ela precisaria ser constantemente atravessada pela teoria que foi privilegiada ao longo dos nossos estudos compondo estratégias de hibridizações plurais e ressignificações entre a prática (representada pelas falas docentes nesse contexto) e a teoria (representada pelos textos estudados até então).

Ao mesmo tempo, compreendemos que os argumentos das professoras que defendem a categorização progressiva podem representar uma resistência a concepção de aprendizagem docente do conhecimento-para-prática em que os conhecimentos formais dos textos estudados (produzidos por especialistas) poderiam servir de categorização aplicada para enquadrar as falas dos professores. Pelo contrário, o processo de categorização ao longo da leitura das respostas pretendia “construir a teoria a partir da prática”, como disse a professora Jordana.

No entanto, a afirmação de que a escolha pela categorização por “acervo” (ao longo da leitura das falas) não representaria necessariamente a exclusão da teoria poderia se justificar, pois durante os quinze encontros anteriores os textos foram lidos, estudados e postos em debate, ou seja, os grupos estavam mais ou menos impregnados dos conceitos construídos até então, pela trajetória de formação continuada em curso. Seria preciso confiar nos conhecimentos consolidados pelos professores, onde, mesmo que as categorias não fossem previamente ancoradas nos princípios dos currículos estudados os conceitos atravessariam naturalmente a categorização processual.

Apesar das resistências e sugestões de alteração da metodologia de categorização, a estratégia de categorização prévia *prevaleceu* e, nos dias 21 e 22 de julho de 2016 saímos com a incumbência de categorizar as falas dos professores com base nos descritores curriculares mencionados anteriormente para ser apresentado na segunda-feira 1/08/2016, primeira reunião que conseguiríamos unir os grupos de quinta e de sexta.

Nesse dia, após as primeiras explanações das associações das falas dos professores com as categorias prévias, às críticas foram retomadas com um conjunto de argumentos que resumimos com as falas abaixo:

eu estou achando que isso não está fazendo muito sentido, porque eu estou pegando a fala da Raissa que está sentada na mesma mesa que eu para tentar dizer se a fala dela se afina ao currículo tal (Jordana).

eu acho que a gente está traçando perfis, que foi até o que eu falei reunião passada, que eu acho que não tem perfis porque nós somos dinâmicos, nós somos contraditórios, nós somos misturas, e a gente vai tentar colocar as pessoas encaixadas, os professores em determinar perfis (Iara).

Então ninguém aqui é puritano, “ah eu sou teoria crítica, eu sou puritano”, eu estou em evolução, há interseções (Rejane).

eu acho que a ideia dos questionários dos professores também não foi essa, não foi classificar as falas dos professores em teorias curriculares prévias. Acho que a ideia, o objetivo do questionário foi trazer quais são os princípios norteadores desse departamento, as estratégias norteadoras desse departamento (Silvana).

(Encontro 16, segunda feira, 01/08/2016)

É possível observar certo desconforto das professoras, por entenderem que a categorização prévia estava servindo para traçar perfis ou enquadrar os docentes em perspectivas curriculares da Educação Física e por reafirmarem que os objetivos primários da aplicação do questionário pretendia identificar os princípios e estratégias docentes independentemente dos currículos. Outro grupo de argumentos se ancorou na pluralidade de identidades dos sujeitos por meio de expressões como: não somos puros, somos misturas, contraditórios e dinâmicos, etc.

A investigação das falas docentes que se encontrava naquele momento em exercício de categorização se deu de forma muito peculiar na medida em que todos os presentes eram também sujeitos da pesquisa, ou seja, todos éramos ao mesmo tempo investigadores e investigados. Por isso, questionamos o quanto esse fato pode ter influenciado no desconforto em categorizar as próprias falas e a dos seus pares.

Tal constatação situa os professores no percurso de aprendizagem docente, como pesquisadores não neutros, com identidades plurais que reforçam a noção de um pesquisador como sujeito multicultural influenciado por sua experiência de vida, pelas relações que se estabelecem entre sua esfera de atuação profissional e de pesquisa, bem como, seus pertencimentos identitários (DENZIN; LINCOLN, 2006; CANEN, 2008; IVENICKI; CANEN, 2016).

Um dos argumentos de resistência que caracteriza as identidades enquanto híbridas são potencialmente multiculturais por valorizar a diversidade cultural que, inserida num contexto de pesquisa, confronta metodologias essencializadas para abrir espaços a paradigmas plurais do ato de pesquisar e de ensinar “condição central para a abertura para culturas e visões plurais, presentes na escola” (CANEN, 2008, p.302).

Na esteira desse debate um terceiro conjunto de argumentos problematizou um caráter hermético de categorização que, no entendimento das professoras, limitava esse exercício, como podemos ver nos trechos abaixo.

Porque a análise de conteúdo, eu acho que ela tem uma sequência muito arrumadinha, digamos assim, sistemática. (Jordana).

(Encontro 15, quinta, 21/07/2018).

quando eu fui categorizar, eu até sugeri uma nova categoria, mas agora eu estou afim que a gente se afaste um pouquinho dessas categorias colocadas, para ver o que tem de intercessão. (Rejane)

eu concordo plenamente com isso, vamos olhar com um pouquinho mais de liberdade, mais de abertura para a fala do professor, porque a categorização vai acontecer assim, naturalmente (Clarissa)

(Encontro 16, segunda feira, 01/08/2016)

A associação da análise de conteúdo à uma metodologia mais sistemática encontra na categorização prévia uma faceta estruturalista, como afirma Bardin (2016). Essa característica, associada à escolha prévia das categorias baseada nos currículos da Educação Física, pareceu desviá-la do foco central do questionário docente e fez com que as professoras defendessem a ideia de categorizar as respostas com distanciamento das categorias prévias conferindo mais liberdade para esse exercício de categorização de forma que as categorias surgissem naturalmente ao final.

A valorização das intercessões presentes nas falas também foi apresentada em contraposição à estratégia de escolha prévia das categorias como se o exercício de categorização processual pudesse tornar a experiência mais livre para a identificação de hibridismos presentes nas falas. Ou seja, se o argumento anterior problematizava o risco de se fixar identidades docentes ao associá-las aos currículos da Educação Física, nesse momento questionava-se o quanto a estratégia de categorização prévia poderia invisibilizar nuances híbridas e intercessões nas falas que poderiam ser melhor tratadas por meio de uma metodologia mais aberta de categorização.

Em consonância com essa perspectiva Ivenicki e Canen (2016) valorizam maneiras diferenciadas de fazer pesquisa, por respeitar os paradigmas dos pesquisadores e os critérios de rigor inerentes a esses paradigmas. Essa pluralidade paradigmática se dá por valorizar as contribuições dos diferentes pontos de vista ao lidar com os problemas de pesquisa; se afinam mais com hibridizações ou mestiçagens que representam teorias que misturam contribuições de diversas áreas que rompem com barreiras curriculares e também por que “tal perspectiva permite ao pesquisador compreender a importância de valorização a diversidade cultural, do

embate entre posturas e paradigmas diferentes na interpretação do real” (IVENICKI; CANEN, 2016, p.47).

Segundo os autores, experiências orientadas por tais perspectivas contribui para que pesquisadores em ação pensem sobre suas próprias identidades culturais e a influência delas nas suas escolhas pedagógicas no cotidiano das relações em que se estabelecem nas instituições, assim como habilita docentes para duvidar de discursos que silenciam identidades e sensibiliza-os para combater discursos que se mostram disfarçados de cientificidade para defender teorias apresentadas como “puras”, mas que escamoteiam preconceitos contra teorias mestiças e plurais.

Poderemos associar também esse conjunto de argumentos problematizadores a uma das características centrais das comunidades investigativas que, como afirma Cochran-Smith em Fiorentini e Crecci, (2016, p.518) “há ativos questionamentos dos pressupostos, das hipóteses, investigações de práticas comuns, há uma tentativa de ser sistemático e há uma cuidadosa consideração às múltiplas perspectivas”.

3.3. Questionário dos estudantes: valorização das identidades culturais

3.3.1. Aceitação da proposta de ouvir os estudantes

No âmbito da criação do questionário docente debatemos inúmeras vezes sobre a importância de oferecer o mesmo espaço de voz aos estudantes por meio de um outro questionário. Por isso, procuramos em nossos debates alinhar a razão de ser do questionário aos estudantes e os objetivos de sua aplicação. Dentre diversas falas destacamos as que consideramos mais representativas abaixo.

eu penso que o objetivo de a gente ouvir a opinião dos alunos é basicamente conhecer essa percepção deles sobre esses aspectos relativos à Educação Física escolar. Isso pra mim seria um objetivo geral. (Jorge)

(Encontro 5, quinta-feira, 12/05/2016).

Qual o objetivo desse questionário? Inicialmente, eu entendo que o objetivo é gerar subsídios pra escrita curricular a partir desse olhar dos alunos. Então, assim, qual o olhar dos nossos estudantes sobre a Educação Física do Colégio Pedro II e o quanto esse material pode nos servir para nossa escrita curricular? O quanto essa visão, a visão plural deles, pode ser importante pra nossa escrita curricular? (Coordenador/pesquisador)

A gente tem que pensar quem é o aluno, porque o currículo é feito para o aluno. A aula, a gente dá é para o aluno. Então a gente precisa conhecer o

aluno, porque o que a gente faz é baseado no aluno e é por isso que a gente tá fazendo o questionário. (Penélope)

(Encontro 6, sexta-feira, 13/05/2016).

Os objetivos mencionados pelos professores centram-se ao nosso ver nos seguintes aspectos: gerar recursos que apoiariam a tessitura curricular, conhecer as representações discentes sobre a disciplina Educação Física buscando compreender “quem é o aluno” do Colégio Pedro II ao identificar as opiniões dos estudantes sobre os diversos âmbitos da nossa disciplina.

Tais objetivos são potencialmente multiculturais pois alimentam essa experiência de aprendizado docente de uma iniciativa que situa o aluno não como um sujeito monolítico, mas de indivíduos possuidores de identidades culturais que precisam ser perscrutadas para que essas identidades plurais alimentem o currículo em construção tornando-o igualmente plural e representativo para os estudantes.

Nesse sentido, o processo de elaboração do questionário dos estudantes poderia oferecer aos professores participantes, experiências de aprendizado capazes de sensibilizá-los para pluralidade cultural (CANDAUI, 2011a) presente no cotidiano escolar, para o desvelamento do daltonismo cultural (STOER; CORTESÃO, 1999) que rompe com uma noção homogênea de aluno e para o reconhecimento de que identidades culturais estavam sendo formadas pelo currículo vigente da disciplina Educação Física no Colégio Pedro II.

Embasados nas considerações de Nunes e Rúbio (2008) que ressaltam a capacidade que o currículo tem de influenciar na formação de identidades também estávamos em busca de compreender os saberes curriculares validados nas falas dos estudantes e identificar que posições de sujeito os currículos da Educação Física do Colégio Pedro II estavam contribuindo para construir. Todos esses objetivos nos motivaram para a elaboração do questionário que seria aplicado aos estudantes.

3.3.2. Gestando o questionário discente com pesquisadores multiculturais em ação: impactos reflexivos do exercício de valorização identidades discentes

Nos encontros de elaboração do questionário dos estudantes chamou-nos a atenção alguns questionamentos dos docentes: o que vem dos estudantes? O que

faríamos com tantos dados? Ao conhecermos as opiniões dos estudantes, como as transformaríamos em subsídios para a tessitura curricular? Os debates, a partir desses questionamentos, geraram reflexões acerca das representações docentes sobre os estudantes que ao nosso ver podem agregar significativamente as reflexões da presente tese.

Com base em experiências anteriores de aplicação de questionários para alunos, debatemos sobre as concepções e visões de Educação Física esperadas como podemos ver abaixo:

(...) [o questionário] vai trazer um pouco disso, do que a gente ainda precisa fazer, pra mudar. Não mudar o que eu quero, mas pra diversificar esse olhar do aluno também, porque muitas vezes ele tem uma visão reducionista, como a grande maioria da sociedade brasileira, uma visão reducionista da Educação Física e a gente precisa mudar isso (Isabel).

(Encontro 4, sexta, 29/04/2018).

Isso não quer dizer que o que os alunos disserem que é o que a gente vai fazer, né, mas a gente precisa escutá-los. Pode até ser que nada do que eles digam venha a servir (Jorge).

(Encontro 5, quinta, 12/05/2016).

Isso aí faz parte da interpretação que a gente vai fazer. Porque assim, (...) quando a gente pensa em questionário para os alunos, acho que é um cuidado e uma preocupação que as pessoas tem, a gente não pode pegar e falar assim, são verdades, né, e que inclusive a gente precisa usar como subsídio mas entender, interpretar, colocar em questão, problematizar. (Coordenador/pesquisador)

Principalmente porque muitas respostas nos questionários que eu fiz, por exemplo, muitas respostas a gente vê nitidamente a influência da mídia (Reginaldo)

(Encontro 5, quinta, 12/05/2016).

Quando os professores se referem aos estudantes observamos expressões como: “visão reducionista”, necessidade de diversificar o olhar do aluno ou mesmo a hipótese de a contribuição dos estudantes não servir para os objetivos do questionário; a preocupação de não considerar as falas dos estudantes como “verdades” que devem ser aceitas sem a devida problematização. Associando ainda as representações discentes à influência da mídia. Observamos nessas considerações algumas pré-noções fruto de experiências pregressas de contato com as representações dos estudantes. Essas foram algumas das “nossas” representações sobre “eles” os estudantes. Nesse sentido, Candau (2011b) afirma que na sociedade contemporânea em que cada vez mais a consciência das diferenças se fortalece, partindo de uma noção de que “nós” são grupos sociais e

peças que tem referenciais culturais semelhantes aos nossos, com valores e visões de mundo que se reforçam mutuamente e os “outros” são os que confrontam a nossa maneira de nos situarmos no mundo, pelas suas diferenças, é preciso perceber que “as nossas maneiras de situarmo-nos em relação aos outros tende “naturalmente”, isto é, estão construídas, a partir de uma perspectiva etnocêntrica” (CANDA, 2011b, p.29).

A partir dessas reflexões necessitamos ponderar que, a forma como “nós” docentes representamos os estudantes (os outros) em experiências de aprendizagem docente e construção curricular deve ser constantemente problematizada, pois, o conjunto de representações circulantes nesses espaços pode influenciar significativamente no potencial da contribuição das identidades dos estudantes para a elaboração do currículo e da nossa maneira de se situar perante eles na prática pedagógica.

Desta forma, quando nos referimos aos estudantes com valorações homogeneizadoras e essencializadas como, por exemplo, aqueles que possuem uma “visão reducionista” da Educação Física poderemos incorrer num daltonismo cultural e nos tornar menos predispostos à reconhecer a pluralidade e o hibridismo existente nas identidades culturais discentes e conseqüentemente resistentes as contribuições dos alunos ao currículo. Por isso, reafirmamos que um dos princípios centrais de experiências de aprendizagem docentes multiculturalmente orientada deve abrir espaços de escuta das representações dos estudantes buscando no entanto, identificar e problematizar a maneira como “nós” professores temos representado “eles” estudantes. Princípio este que reconhecemos, ficou ausente nas falas em análise.

Como abordamos anteriormente, um dos principais desafios do processo de tessitura curricular foi a necessidade de se trabalhar com dois grupos simultâneos que acentuou-se quando precisamos construir estratégias deliberativas como a elaboração dos questionários, mas em especial o questionário dos estudantes que compunha uma complexidade maior, comparado ao elaborado para os docentes.

As questões elaboradas no grupo de quinta eram levadas para o grupo de sexta e vice-versa para que pudessemos construir coletivamente o questionário. Num desses dias em que o coordenador levou um conjunto de perguntas do grupo de quinta para o grupo de sexta, ele ressaltou a importância das contribuições serem

complementares evitando o risco de um grupo alterar significativamente as propostas do outro grupo o que afetaria a produtividade e a terminalidade do projeto. Uma das falas que representou resistência a essa orientação foi a do Jorge que afirmou:

Eu acho que a dinâmica talvez tenha que mudar, porque a gente não pode (...) concordar, se em algum momento, por exemplo, essa proposta que está aqui hoje: “olha, essa proposta aqui vai ser essa, nós só vamos ajeitar” (...). Porque senão deixa de ser uma construção coletiva e passa a ser uma construção de um grupo. Não é isso que a gente quer, é? (Jorge)
(Encontro 12, sexta, 24/06/2016).

Mais uma vez empreendemos o diálogo cultural (Candau, 2008) buscando ponderar alternativas viáveis de construção do questionário nas circunstâncias apresentadas em que dois grupos elaboravam o mesmo questionário em dias diferentes de forma que ambos os grupos obtivessem protagonismo no processo.

Nesse contexto de diálogo cultural, reafirmarmos os objetivos do questionário para a tessitura curricular, percebemos que muito espontaneamente os colegas começaram a propor perguntas com base naquilo que eles consideravam importante saber dos alunos. No entanto, vendo esse cenário de proposições dispersas sem um fio condutor, pensamos numa metodologia que propunha definir com cada grupo (de quinta e de sexta) as principais temáticas que os professores tinham interesse de perguntar aos estudantes das quais chamamos de dimensões e que a partir dessas dimensões surgiriam as perguntas. O momento da criação e apresentação da proposta está descrito na fala abaixo:

(...) eu estou ouvindo vocês, tentei assim olhar as perguntas, mas pensando em dimensões que a gente gostaria de atingir eu fico me questionando depois, levando pro grupo amanhã, se a gente fecharia as perguntas e levaria pro grupo ou se a gente fecha dimensões, discute essas dimensões com eles e a partir dessas duas discussões a gente fecha as perguntas. Eu acho essa segunda opção mais adequada (Coordenador/pesquisador).
(Encontro 5, quinta-feira, 12/05/2016).

Essa proposta visava minimizar o risco de o coordenador levar para o grupo de sexta, perguntas previamente elaboradas pelo grupo de quinta e gerar possíveis constrangimentos por parte dos participantes da sexta feira por não poderem atuar mais amplamente no processo criativo, relegando-os a um papel de meros aprovadores ou sensores das propostas do grupo de quinta.

No dia seguinte, sexta feira, o coordenador apresentou a proposta das dimensões temáticas da seguinte maneira:

(...) eu tive uma preocupação de não fechar perguntas, porque senão, "Ó, essas aqui são as perguntas que o pessoal pensou ontem". Já começa tendenciosa, e aí fica uma coisa meio chata. Então, o que é que eles pensaram, em dimensões. E eu não vou mostrar, propositalmente as dimensões que o grupo de quinta pensou. [...] é pensar no sentido das dimensões mais do que as perguntas em si, porque elas vão vir em função das dimensões que a gente fechar nos dois grupos, que a gente fala, qual é a pergunta que atende essa dimensão? Esse enfoque, que a gente quer dar? (Coordenador/pesquisador)

(Encontro 6, sexta-feira, 13/05/2016).

Podemos observar nas falas acima, que a partir da maneira como os grupos estavam divididos entre os dias buscou-se uma alternativa que visava garantir a participação mais efetiva possível dos dois grupos por meio da criação de dimensões temáticas que serviriam de insumos para, em seguida, elaborarmos as perguntas do questionário aos estudantes. Nesse contexto destacamos: a preocupação de não fechar as perguntas previamente, mas criar dimensões temáticas e a estratégia de não mostrar para o grupo de sexta as dimensões criadas pelo grupo de quinta para não suggestioná-los ou influenciar o potencial criativo do grupo de sexta.

Essa experiência nos remete a noção de investigação como postura que segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), visa problematizar os papéis que os professores desempenham na configuração e implementação de estratégias para seu próprio aprendizado. As autoras afirmam ainda que, quando professores se encontram para aprender

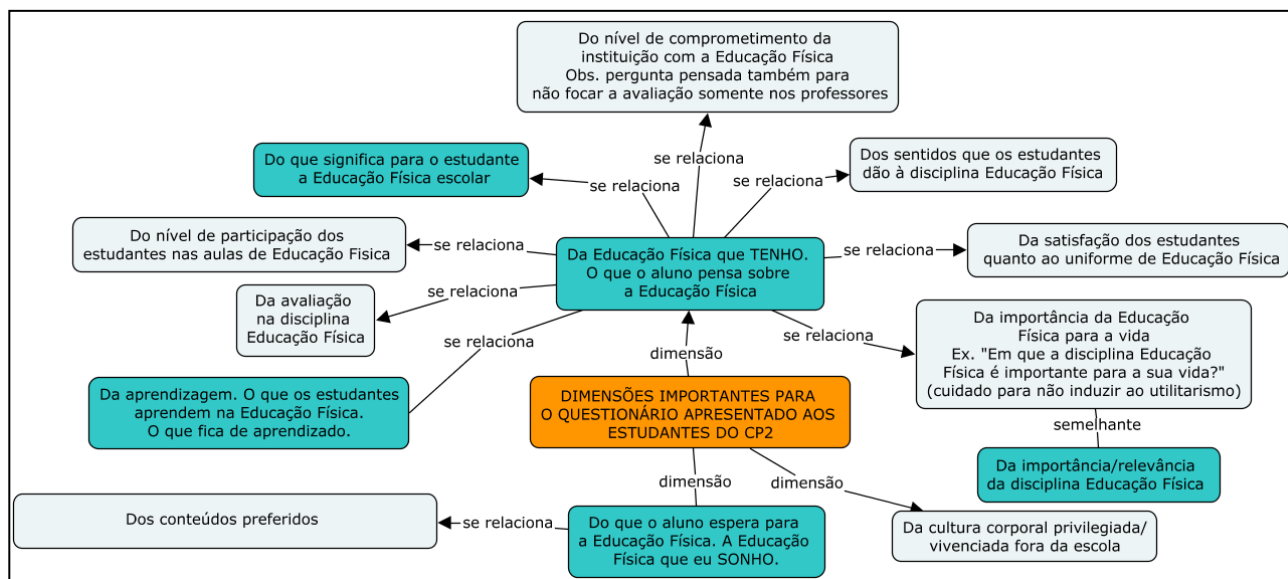
há questões relacionadas a negociação da agenda, à divisão do poder e à tomada de decisões, a representação do trabalho do grupo e à negociação das inevitáveis tensões de propósitos e pontos de vista individuais e coletivos. Estas questões raramente são evidentes, mas estão sempre presentes. Como elas emergem e como são geridas são fatores que ou circunscrevem ou ampliam as possibilidades de que, com o tempo, o trabalho se torne mais produtivo. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.32).

A atenção que demos a negociação das várias nuances que compunham o processo investigativo, nem sempre bem sucedida, mas encarada com cuidado e dentro de uma perspectiva problematizadora, nos fez consolidar a certeza do impacto positivo das inúmeras negociações no potencial produtivo da tessitura curricular.

No encontro seguinte de cada grupo, o coordenador apresentou um mapa conceitual do produto das sugestões de dimensões temáticas para o questionário discente como podemos ver abaixo.

A imagem apresenta no centro, em cor abóbora o título do mapa conceitual; em azul claro as dimensões criadas pelo grupo de quinta e em azul escuro as dimensões criadas pelo grupo de sexta.

Imagem 3 - Dimensões para o questionário dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor

A despeito de os grupos não tomarem conhecimento das dimensões do outro grupo, podemos perceber uma complementaridade entre as dimensões que tornaram muito mais rico o resultado da produção das conseqüentes perguntas. Destacamos uma dimensão que os dois grupos pensaram simultaneamente: “a importância/relevância da disciplina Educação Física para a vida do estudante”. Por reconhecermos que essa dimensão ganhou relevância especial em nossos debates e por acreditarmos no seu potencial agregador para as reflexões do presente estudo, vamos abordá-la com mais atenção, mais a diante.

Em meio a elaboração das dimensões temáticas debatemos também sobre quais grupos de estudantes aplicaríamos o questionário já que na época a escola contava com aproximadamente 13.000 alunos. Partindo do princípio da inviabilidade de aplicarmos o questionário à totalidade dos estudantes, pensamos em reduzir o escopo do público alvo para alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano

do ensino médio que representavam na época 3420 estudantes. Esse recorte foi feito em função de esses estudantes terem percorrido uma trajetória inteira no colégio em seus níveis de ensino, obtendo contato com currículo da Educação Física a mais tempo que outros estudantes, como apresentado na fala abaixo:

(...) esses alunos, eles têm uma noção do Colégio Pedro II, de uma forma mais completa do que aqueles alunos que estão entrando de concurso, no primeiro ano [do ensino médio], e vão dar, digamos assim, respostas muito impregnadas ainda das suas escolas anteriores (Coordenador/pesquisador)
(Encontro 8, sexta-feira, 3/6/2016).

Nesse sentido, iniciamos a elaboração do questionário criando várias perguntas, a partir das dimensões temáticas, num conjunto longo de debates e negociações que representaram significativo percurso de aprendizado para todos os participantes. Um desses debates que consideramos importante destacar se deu em função da escolha por perguntas abertas ou fechadas. As principais questões apresentadas para essa escolha são apresentadas abaixo:

Será que com uma pesquisa fechada a gente vai conseguir atingir todos os objetivos? (Lourenço).

Não sei, a gente não sabe nem as perguntas, né? (Silvana).

Por que assim, quanto mais fechado o questionário, mais difícil de você fazer uma análise assim, mais profunda (Lourenço).

Mais profunda, com certeza (Silvana).

(Encontro 6, sexta-feira, 13/5/2016).

Na fala seguinte, o coordenador apresenta um diálogo feito entre ele e a professora Kelly pelo aplicativo *WhatsApp*.

As primeiras duas perguntas¹⁹ foram propostas como perguntas abertas, sendo que nós temos uma possibilidade de três mil pessoas fazendo esse questionário. E um dos questionamentos da Kelly, ela diz assim: "as questões um e dois sobre pontos positivos e negativos são demasiadamente abertas, embora possam trazer coisas interessantes, o volume de informações provenientes dessas questões e o foco difuso podem gerar confusão para analisarmos as respostas e chegarmos a um consenso em relação ao uso delas para a construção do currículo. O que se espera com essas perguntas?" Aí eu escrevi lá, "compreendo que o que pesou na manutenção das perguntas foi a riqueza das informações, será que o *Survey Monkey* não teria condições de categorizar de forma semelhante uma nuvem de termos ou palavras mais frequentes?" (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 13, quinta-feira, 7/7/2016).

¹⁹ As perguntas referidas são as de número 11 e 12 do ANEXO B. Ambas geraram 3179 respostas.

Os questionamentos presentes nas falas acima, tangenciavam o que Marconi e Lakatos (2011) chamam de vantagens e desvantagens do questionário com perguntas abertas e fechadas. De um lado a necessidade de utilizarmos perguntas fechadas para facilitar o nosso trabalho de tabulação das respostas, de outro a necessidade de realizar investigações mais profundas, por meio de perguntas abertas.

O software *Survey Monkey* (ferramenta de questionários online) foi apresentado para hospedar o questionário e facilitar a tabulação, incluindo as perguntas abertas, por meio de uma nuvem de termo que reconheceria as palavras mais frequentes nas respostas dos estudantes.

Os participantes desse trabalho estavam diante de uma oportunidade ímpar: participar de um processo de investigação de centenas de estudantes sobre o currículo da Educação Física do Colégio Pedro II. Diante disso, a vontade de elaborarmos perguntas que possibilitassem maior riqueza de respostas para angariarmos bastantes subsídios para o nosso currículo contagiava a todos. No entanto, era necessário reconhecer as limitações do tempo que tínhamos para elaborarmos um questionário que nos permitisse analisar os dados e torná-los úteis à tessitura curricular.

Compreendemos que a negociação de interesses e pontos de vistas que buscou integrar as diferenças dialeticamente, colocando em questão a nossa necessidade de obtermos dados ricos em relação ao pragmatismo do enfoque e limitações da pesquisa em prol da construção de um projeto comum permitiu uma ampla experiência de negociação cultural (CANDAU, 2008; 2011c) que culminou com os acordos necessários, para o fechamento de uma minuta de questionário que seria posto à prova num pré-teste que pretendíamos fazer e que analisaremos na próxima sessão.

Uma das questões abordadas nesse período de elaboração das perguntas que no nosso entendimento expressa o uso da negociação cultural, se deu em função da dimensão: “Educação Física que eu sonho: conteúdos preferidos”. Num dado momento, surgiu a preocupação de simplesmente perguntarmos aos estudantes que temáticas eles gostariam de conhecer nas aulas de Educação Física para que eles respondessem baseados somente nas experiências da cultura

corporal que tinham até então, em suas comunidades, experiências de Educação Física escolar pregressas, etc. O diálogo abaixo expressa essa preocupação.

Então se pensou em diferenciar dos temas preferidos a partir pelo que já conhece e aqueles que não conhecem e gostariam de conhecer. Eu sei que é difícil fazer essa diferenciação, mas a preocupação do grupo é a seguinte, se a gente for perguntá-los o que é que eles querem, há um risco de eles pedirem só aquilo que eles vivenciam (Coordenador/pesquisador).

Que eles conhecem. Com certeza. (Ieda)

Então fica nisso, é um ciclo vicioso, a gente nunca sai dessa possibilidade. Então, a ideia seria incluir dentro dessa dimensão, temas mais inusitados, por exemplo, sei lá, o *Stand-up Paddle*, né, é um que poucos pedem, mas deixar como disponível, jogos eletrônicos, por exemplo. (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 9, quinta-feira, 9/62016).

Esse diálogo encontra ressonância em uma das estratégias do currículo cultural da Educação Física que propõe a não restrição ao patrimônio de chegada dos estudantes, mas a ampliação dos conhecimentos que significa “recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que trazem olhares diferentes e contraditórios com as representações e discursos acessados nos primeiros momentos”. (NEIRA, 2011, p.135).

Nós, ao mesmo tempo que debatíamos sobre a importância de ampliar o conhecimento da cultura corporal dos estudantes realizávamos reflexões que contribuíam para a ampliação da nossa noção de cultura corporal que implicava na quebra de alguns paradigmas, como aquele que afirma que a Educação Física deve desenvolver práticas que se deem em movimento ativo, somente. Nessa hipótese não entrariam jogos eletrônicos de console, jogos de tabuleiro e meditação, por exemplo. Todas essas temáticas entraram como tópicos de escolhas dos estudantes, não sem bastante debate e reflexão em que percebemos certos incômodos dos professores a partir da fala apresentada acima sobre a possibilidade de se trabalhar jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física. Ou seja, ao debatermos sobre a ampliação das temáticas para os estudantes, os professores também precisaram desconstruir algumas certezas para abrir espaço para outras possibilidades de temáticas da Educação Física dentro de uma perspectiva multicultural.

Com essa experiência de aprendizagem, que se deu por meio da elaboração do questionário, foi possível o contato com discursos diferentes que enriqueceram as leituras e interpretações dos professores e permitiram elaborar um conjunto de saberes de forma a confrontar os conhecimentos culturais disponíveis inicialmente para a construção de uma reflexão crítica sobre a cultura corporal, permitindo a ampliação do nosso conhecimento acerca do universo de temáticas da Educação Física escolar (NEIRA, 2011).

Uma dessas oportunidades se deu quando estávamos desenvolvendo uma das perguntas fechadas que visava questioná-los sobre os temas do universo da Educação Física que eles gostariam de conhecer e vivenciar nas suas aulas²⁰. Uma das temáticas que nos ocorreu colocar no questionário foram os Jogos Eletrônicos. Nesse ínterim uma professora fez a ponderação abaixo que desencadeou um diálogo que merece nosso destaque.

Mas a gente está falando de práticas corporais. (Jordana)

O jogo de console ele não é de movimento, mas é uma prática que está dentro do nosso escopo, eu acho, da Educação Física como é o xadrez, por exemplo. (Coordenador/pesquisador)

Eles jogam futebol no videogame como se estivessem jogando futebol de verdade. Eles fazem campeonato de videogame. (Kelly)

Vamos problematizar o nosso entendimento. Você já viu os *cybers* atletas? Eles são esportistas (Coordenador/pesquisador)

Ué, mas você sabe que eu fico pensando muito sobre isso. A gente tem condições de abraçar isso tudo? Eu acho que a gente, na Educação Física, é excessivamente polivalente. Porque, olha só, eu estou na minha escola, a gente tem uma abordagem mais esportivista, mais esporte, mais jogo, aí eu estava pensando, "poxa, eu quero incluir práticas corporais de origem negra, de origem indígena, quero pensar um pouco nessas outras [temáticas]" (...) aí às vezes eu fico pensando que a gente fica tentando abraçar tanta coisa e eu não sei, às vezes, eu acho que sufoca, sabe? (Jordana)

É cansativo, é cansativo (Coordenador/pesquisador).

Para a gente dar conta. Eu não dou conta (Jordana).

Eu tive que trabalhar samba (Coordenador/pesquisador).

Samba, que louco! (Jordana).

²⁰ Íntegra do questionário elaborado para os estudantes no ANEXO B. A pergunta em questão é a de número 23.

Eu assumi para eles, "eu não tenho a experiência nem a prática e eu vou estudar", porque eu acho que é importante, principalmente que a gente estava falando da cultura, das danças de matrizes brasileira e carioca, então eles escolheram, eles elencaram e eles votaram. Funk, samba e forró estavam presentes (Coordenador/pesquisador).

Pois é, como eu vou trabalhar isso? (Jordana).

Mas aí o que eu tive que fazer? Eu tive que estudar, foram duas semanas assim, só para dar uma aula. Mas assim, foi um esforço tremendo, mas eu consegui, de alguma forma, entendeu, trazer um conhecimento, uma reflexão crítica (...) e também promover uma vivência. Então, é isso. Será se isso não tem a ver um pouco com essa ideia de sair da zona de conforto? (Coordenador/pesquisador).

Claro, claro. Lá, [onde trabalho] eu estou até na minha zona de conforto, porque eu não trabalho muito com as danças, com os ritmos, mas eu tenho tentado me estimular a sair dessa zona de conforto para buscar essas outras referências. (...) Mas é que assim, muitas vezes me dá uma certa angústia pensar que tanta coisa entra nesse bojo. Quando você falou "jogos eletrônicos" eu estou aqui, "cara, jogos eletrônicos?" (Jordana).

Ao pensarmos em temáticas do interesse dos estudantes buscamos adentrar no universo contemporâneo lúdico da infância e adolescência deles onde os jogos eletrônicos são uma prática muito comum. No entanto, a professora confronta a escolha desta temática ao considerar que ao seu ver os jogos eletrônicos não faziam parte das práticas corporais.

A partir de então, em nossa comunidade de aprendizagem docente multicultural, iniciamos uma problematização que tinha como cerne a sensibilização dos docentes para o reconhecimento da diferença na escola (CANDAU, 2012) por meio da valorização das identidades culturais dos estudantes, ao percebermos que eles detêm “conhecimentos construídos socialmente que precisam ser reconhecidos e ampliados pela escola, o que, na prática significa, trabalhar a partir das culturas dos alunos num entrecruzamento com a cultura escolar. (NEIRA, 2007, p.175).

Com isso, observamos que diante do dinamismo da sociedade multicultural o primeiro impacto dos professores ao empreender estratégias de valorização das identidades culturais dos estudantes é perceber que essa ação implica em trabalhar uma gama muito mais ampliada de práticas corporais para além daquelas que nos foram ensinadas na formação inicial, num movimento que chamaremos aqui de um “cair em si” de educadores multiculturais quando percebem que são

chamados a enfrentar as questões colocadas por essa mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação de horizonte cultural dos alunos e alunas,

aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade. (CANDAUI, 2011b, p.35).

Quando educadores “caem em si” sobre a responsabilidade assumida dentro de uma perspectiva multicultural, é possível que surja uma certa angústia por parte dos docentes, principalmente quando estes baseiam-se numa concepção de que os professores precisam saber tudo sobre o conhecimento a ser ensinado, sem o qual são considerados incultos ou incompetentes diante dos seus pares e de seus alunos.

Entretanto, quando compreendemos que aprendizagem da docência se dá ao longo da vida profissional (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002) e de que não temos a obrigação e nem a capacidade de deter todos os conhecimentos dos saberes que pertencem a nossa disciplina, nos resta sermos sinceros com os estudantes quando não dominarmos o assunto, nos propormos a estudar para estarmos mais capacitados ao ofício da docência, como apresentado no exemplo do samba no diálogo acima, e não esquecermos que os estudantes também são possuidores de conhecimentos que podem ser úteis e enriquecedores ao processo de ensino aprendizagem.

Ao possibilitarmos aos estudantes essa experiência de “docência”, diante de um saber prévio, no samba por exemplo, onde além de ensinar alguns passos, possam apresentar à turma sua relação com esse patrimônio da cultura brasileira, as relações de preconceito vivenciadas, etc. estaremos alçando patamares mais profundos da valorização da diversidade cultural.

Outra constatação dessas reflexões foi perceber a necessidade de “sair da zona de conforto” para colocar o currículo multicultural em ação. Eis um desafio central da tessitura curricular multiculturalmente orientada que essa experiência de aprendizagem docente possibilitou. Se toda a trajetória da tessitura curricular foi um exercício de constantes tensionamentos que nos fizeram “sair da zona de conforto”, esse diálogo pode indicar que ao finalizarmos esse processo de escrita, o currículo prescrito teria o potencial de provocar nos docentes do Departamento de Educação Física inúmeros descentramentos de concepções até então cristalizadas e naturalizadas sobre o que significava ensinar Educação Física.

3.3.3. Pré-teste: experiências e reflexões

Durante a elaboração do questionário, muitas dúvidas e impasses surgiram, como a compreensão das palavras, a clareza e a eficácia das perguntas, etc., por isso, vimos a necessidade de aplicar um pré-teste para acertarmos alguns pontos e sanarmos as principais dúvidas que tínhamos a respeito desse instrumento, como observado na fala abaixo:

O pré-teste só vai servir para saber se o que a gente está questionando tem sentido, foi compreendido, se tem alguma palavra muito difícil. (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 13, quinta-feira, 7/7/2016).

No entanto, ao longo da aplicação do pré-teste concluímos que, para além de atender o objetivo técnico metodológico, ao lançarmos mão dessa estratégia vivenciamos algumas experiências de aprendizagem dentre as quais destacaremos duas que consideramos mais relevantes para o presente estudo.

Durante o debate sobre a elaboração de uma das perguntas do questionário o coordenador ressalta a preocupação com a adaptação do vocabulário principalmente para o 5º ano. Em meio a esse debate o diálogo se deu da seguinte maneira:

A nossa maior preocupação é com o pessoal do quinto ano. Então a gente tem uma proposta de fazer um pré-teste com o grupo pra entender como é que eles estão visualizando esse questionário (Coordenador/pesquisador).

Seria legal se a gente tivesse uma turma de cada *campus* (Jorge).

Uma turma de cada *campus*? É, pode ser, mas eu acho que pra pré-teste pode ser um *campus* só. (Coordenador/pesquisador).

Não, e aí as diferenças culturais? Você acabou de defender (Jorge).

Tá bom, Jorge, tá bom (Coordenador/pesquisador).

Realengo não é igual a São Cristóvão (Jorge).

(Encontro 12, sexta-feira, 24/6/2016).

Diante da proposta de aplicar o pré-teste em uma turma por *campus*, o coordenador reafirma o argumento pragmático ao dizer que aplicar em um *campus* somente atenderia o objetivo da estratégia. Tal argumento foi contraposto pelo Jorge que advogou pela valorização da diferença entre os *campi* que havia sido defendida pelo próprio coordenador anteriormente e ao longo de toda a trajetória da tessitura curricular.

Esse diálogo é muito significativo naquilo que se propõe uma pesquisa multiculturalmente orientada, pois esta deve ser, em todas as suas etapas, coerente com a valorização da diferença. Apesar da orientação de aplicar o pré-teste em uma pequena população com características semelhantes às aquelas ao público alvo do estudo (MARCONI, LAKATOS, 2011), precisávamos construir uma estratégia que atendesse aos objetivos do pré-teste sem abrir mão dos princípios da perspectiva de valorização da diversidade cultural com os quais estávamos operando até então.

Dessa forma, esse diálogo nos permite inferir que vivenciamos uma das dimensões do trabalho de formação de professores–pesquisadores dentro de uma perspectiva multicultural que é a sensibilização para a diversidade cultural (CANEN, 2008; IVENICKI, CANEN, 2016), uma vez que a pluralidade dos estudantes no exercício da pesquisa foi apresentada como argumento para tensionar paradigmas homogeneizadores.

A condução desse debate por meio da discussão dos caminhos metodológicos empreendidos dentro de uma perspectiva multicultural possibilita o aprendizado de “professores pesquisadores que questionam a apreensão do real e sua tradução nos relatos de pesquisa, tradução está sempre vinculada às identidades culturais e às opções paradigmáticas” (CANEN, 2008, p.303).

Outro ensinamento significativo que o pré-teste nos trouxe se deu em função da constatação que muitos estudantes ao avaliarem o questionário reclamaram por não terem tido a chance de justificar as questões com perguntas fechadas, como podemos ver no diálogo abaixo:

Os meus [alunos] gravaram áudio (...) falando sobre essa questão, “me pergunta se eu concordo e discordo, mas na hora que eu quero falar, eu quero opinar eu não tenho oportunidade”. Então eles não se sentiram contemplados nesse sentido, por isso que surgiu a sugestão de incluir justificativa em todos os itens objetivos não obrigatórios, eles queriam alguma justificativa para cada item, alguns [itens] eles queriam justificar e outros não. Então eu acho que o meio termo é manter a questão aberta no final (Silvana).

Participar das aulas, [questão] 15. No 5º ano, uma aluna também afirmou que gostaria de justificar a sua resposta na questão. É muita necessidade de justificar, adoro isso, acho legal que eles querem falar (Coordenador/pesquisador).

Ela só queria justificar? (Jorge).

Porque no fundo no fundo é isso, porque não faz sentido concordar parcialmente e discordar parcialmente se você não tiver voz, entendeu? (Silvana). (Encontro 16, segunda-feira, 1/08/2016).

É marcante na fala dos professores a necessidade que os estudantes apresentaram de terem seu espaço de voz ampliado. No exemplo acima, destaca-se a questão 15 que pediu que os estudantes refletissem sobre as aulas de Educação Física em 2016 e que a partir das afirmativas apresentadas marcassem aquela que mais correspondia com o seu tipo de participação. As afirmativas foram: 15.1. Participo das aulas de Educação Física; 15.2. Gosto de participar das aulas de Educação Física. As opções para marcar foram: a) Sempre b) Quase sempre c) Não sei responder d) Quase nunca e) Nunca.

A questão fechada foi estruturada no modelo de escala com cinco níveis, elaboração que gerou bastante debate e oportunidades de aprendizado dos caminhos metodológicos escolhidos. No bojo dessas reflexões entretanto persistia a necessidade dos estudantes de verem ampliados seus espaços de voz. Isso é mais marcante na fala da professora que reproduziu a fala de um estudante que afirmou não bastar responder se concordava ou não com a questão, era necessário abrir espaço para justificar, opinar, falar o porquê.

Curiosamente refletimos que um instrumento que pretendeu dar voz aos estudantes também apresentava um caráter de silenciamento que só o pré-teste permitiu revelar. Chama-nos a atenção que se existiu silenciamento num instrumento que pretendeu abrir espaço de voz aos estudantes no âmbito de um questionário, quantas vezes como professores, acreditamos empreender estratégias de voz sem pararmos para refletir sobre possíveis silenciamentos em nossas práticas.

Nesse sentido, assim como o pré-teste serviu como reflexão para reavaliarmos o instrumento de voz, em parte, inicialmente silenciador, que representou o questionário, nós como professores-pesquisadores, precisamos a todo momento desenvolver um modo de ser investigativo que vai além de uma noção de professor reflexivo, mas que questione a natureza do ensino de forma sistematizada por meio de estratégias que possam servir de registro para subsidiar uma análise mais criteriosa do fenômeno estudado (FIORENTINI, CRECCI, 2016).

As reflexões em função das observações dos estudantes sobre o pré-teste serviram também para ampliar o espaço de voz, pois, no questionário definitivo, após cada questão fechada, abrimos espaço para que os estudantes escrevessem o

que quisessem com a seguinte redação: “Use este campo para comentários e informações que julgar necessários, a respeito da pergunta acima.” Na pergunta 15, dos 1719 estudantes respondentes 628 usaram esse espaço para justificarem suas respostas, o que mostra o quanto esse espaço foi aproveitado para que os estudantes opinassem de forma mais ampliada a respeito dessa questão.

Dessa forma, compreendemos que todas as experiências de aprendizagem docentes provenientes da elaboração dos questionários puderam contribuir para a formação dos professores participantes enquanto pesquisadores multiculturais dentro de uma postura investigativa, por dentre muitas coisas possibilitá-los a compreensão de sua condição de pesquisadores não neutros, possuidores de identidades plurais, favorecer a criação de instrumentos e estratégias de pesquisas a partir de metodologias plurais, e permitir discussões a respeito da natureza do ensino, sobre como os professores constroem o currículo, sobre as vozes silenciadas e representadas, sobre a maneira como “nós” professores representamos os “outros”, proporcionando assim, um conjunto de oportunidades que pôde contribuir para a constituição de identidades docentes mais sensíveis a valorização da diversidade na escola (CANDAU, 2011b, FORENTINI; CRECCI, 2016, IVENICKI; CANEN, 2016).

CAPÍTULO 4 - A TESSITURA CURRICULAR

“O entrelaçar dos fios”

Ao longo da trajetória de tessitura curricular até então, havíamos colhido mais de mil fios que configuraram parte das representações docentes e das identidades discentes do Colégio Pedro II. Os dados gerados por ambos os questionários foram categorizados e preparados para a escrita curricular.

Se até então a tessitura curricular se dava por meio das leituras, reflexões, debates, elaboração de instrumentos de pesquisa, aplicação e categorização e análise ampla dos questionários, agora chegava a hora de transformar toda a riqueza dessas informações em conhecimento, em currículo prescrito.

As grandes perguntas que fazíamos eram: como transformar tudo que estudamos e identificamos de relevante na fala de professores e estudantes em currículo? Como entrelaçar todos esses fios transformando-os num tecido multicor, plural e leve que servisse à fluidez da dança curricular?

Começamos a responder essas perguntas mais intensamente a partir do 19º encontro (10/10/2016) quando inauguramos a última fase da tessitura curricular que se encerrou no dia 7 de abril de 2017, como podemos ver abaixo.

Quadro 5 - Fases do Grupo de trabalho

2016														2017										
Abr				Mai				Jun				Jul				Ago	Set	Out			Nov	Fev	Abr	
7	8	28	29	12	13	2	3	9	17	23	24	7	8	21	22	1	15	10	13	19	3	16	20	7
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1º FASE																								
												2º FASE												
																3º FASE								

Fonte: elaborada pelo autor

Nas seções seguintes nos dedicaremos a discutir os principais episódios desse período, que ao nosso ver podem contribuir para a análise do caso em tela.

4.1. O modelo do currículo: críticas e ressignificações

No contexto da produção do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) todas as disciplinas foram orientadas pela Pró-reitora de Ensino (Proen)²¹ a reelaborar seus currículos com base num modelo padrão para que preenchêssemos a proposta pedagógica resumidamente nos seguintes termos:

- 1) Apresentação da disciplina
 - a) Fundamentação Teórica - 5.000 caracteres
 - b) Estratégias Metodológicas - 3.000 caracteres
 - c) Ensino da Disciplina nos diversos segmentos do CPII - 3.000 caracteres
 - d) Pesquisa Extensão e Cultura - 3.000 caracteres
- 2) Programa: Conteúdos e suas conexões
 - a) Conteúdos - 15.000 por segmento de atuação
 - b) Conexões - 5.000 por segmento de atuação
- 3) Bibliografia: - 5.000 caracteres

(COLÉGIO PEDRO II, 2016a, p.1)

Alguns componentes do modelo apresentado incomodaram os participantes do grupo, dentre eles as limitações de caracteres, a não menção aos objetivos da disciplina e principalmente a necessidade de inclusão de conteúdos por segmento.

No que tange ausência de objetivos dentre diversos diálogos destacamos o seguinte:

Aqui falta uma coisa que eu sugeri e não colocaram, os objetivos da disciplina. Mas eu acho que dentro da Apresentação [da disciplina] a gente coloca lá (Jorge).

Objetivos e finalidades, né? (Coordenador/pesquisador).

Na minha cabeça a gente teria que tratar dos objetivos antes de entrar nesses outros itens aqui [itens b, c, d da Apresentação da disciplina]. (...) Então eu sugiro que num próximo momento a gente comece a pensar nos objetivos. (Jorge)

(Encontro 13, quinta-feira, 7/07/2016).

Nesse diálogo o professor Jorge afirma ter sugerido a inclusão de objetivos da disciplina, mas que na versão final do modelo de currículo sua sugestão não foi contemplada. Isso se deu por que esse professor foi um dos docentes que participou da elaboração do documento coordenado pela Proen.

²¹ A Pró-Reitoria de Ensino é o órgão executivo que atua no planejamento, desenvolvimento, supervisão, fomento, coordenação e acompanhamento da execução de atividades das políticas de Ensino Básico desenvolvidas nos diversos *campi* do Colégio Pedro II, promovendo ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ou seja, estávamos numa instância inferior, mais do que recebendo um modelo de preenchimento do currículo passivamente, mas interpelando-o criticamente para que construíssemos um currículo em consonância com nossas demandas e necessidades tornando-o mais coerente com o processo de construção empreendido pelo grupo. Por isso, mesmo que os objetivos não estivessem mencionados como necessários no modelo apresentado, nós entendíamos como relevante acrescentá-los no nosso currículo e trabalhamos pela sua elaboração nos encontros seguintes.

Surgiu outra preocupação em função da limitação de caracteres, como podemos ver nas falas abaixo.

(...) eu tenho certeza que diante de tudo que a gente construiu até agora, [o currículo] vai ficar denso. (...) Eu acho muito bom isso, porque o produto dessa construção, que não foi unilateral, foi construído com 1.700 e mais 44 cabeças. Então, gente, eu fico pensando que seria muito ruim se desse material tão denso, a gente produzisse um material muito resumido. (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 21, quinta-feira, 3/11/2016).

Após a elaboração da primeira versão do currículo o coordenador informa ao grupo que o documento ultrapassou quase cinco vezes mais a quantidade limite estipulada pela Proen.

a quantidade de caracteres proposta pelo modelo da Proen 39000. A minuta [do currículo] ficou com mais ou menos (...) 180 mil com espaço ☹️ (Coordenador/pesquisador, *WhatsApp*, 21/02/2017).

A produção caminhava para um currículo denso, em contraposição a orientação de limitação por números de caracteres, o que era compreensível considerando que o currículo de cada disciplina deveria constar no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). No entanto, estava em jogo a riqueza dos textos estudados e dos dados gerados por meio de mais de 1700 estudantes e 44 quatro professores que em se transformando em escrita curricular precisava ser representada em sua complexidade, o que seria muito difícil fazê-lo em poucas páginas.

No final o grupo decidiu explicar o processo de produção à coordenadora da Proen e entregar daquele tamanho mesmo, nos colocando à disposição para adaptações caso necessário.

Por último, o que mais incomodou o grupo foi a orientação de o currículo apresentar conteúdos por segmento de ensino. Dentre os diversos diálogos que travamos a respeito dessa questão, destacamos esse:

(...) eles querem a lista de conteúdos de todas as disciplinas (Coordenador/pesquisador).

A gente não precisa... (...) nós temos, enquanto área de conhecimento, uma característica diferenciada. E se a gente não assume e mostra lá pra escola que não somos iguais... (Kelly)

A gente tem que construir esse respaldo pra defender uma posição, porque a pressão é essa, (...) É dizer, "Não, por conta disso, disso e disso". Então é só pra você ver o quanto a gente tem uma pressão institucional que vai totalmente de encontro ao que a gente está fazendo, a gente está buscando refletir (Coordenador/pesquisador).

E o que eles pregam. Porque eles pregam a diversidade, eles pregam a multiculturalidade e eles não fazem (leda).

(Encontro 3, quinta-feira, 28/04/2016).

Nesse diálogo observamos a resistência dos professores em apresentar conteúdos por segmento de ensino, pois as leituras e reflexões, posteriormente respaldadas pelos questionários, reforçavam a constatação de que se vivemos numa sociedade multicultural, a nossa escola com quinze *campi* espalhados por três cidades do Rio de Janeiro e inúmeros bairros representava categoricamente essa multiculturalidade. Nesse sentido, entendíamos como incoerente e injusto com os sujeitos para quem estávamos escrevendo o currículo, estabelecer conteúdos padrão na disciplina Educação Física para todo o universo plural dos segmentos de ensino e *campi* do Colégio Pedro II.

Os preceitos que embasaram a escolha de conteúdos em nosso currículo se constituíram pela premissa de que os temas das manifestações culturais deveriam surgir a partir da experiência de vida dos educandos, dos educadores, assim como, das próprias experiências de aprendizagem, e que os professores necessitariam trabalhar no sentido de integrar a própria cultura experiencial e a cultura dos estudantes com as vivências nas aulas e o conhecimento que se pretende ensinar (NEIRA; NUNES, 2009). Segundo os autores a articulação desses componentes para a escolha de conteúdos possibilita a produção de novos sentidos para a prática pedagógica e para a vida.

Nesse sentido, acreditamos que a perspectiva multicultural que serviu de base de reflexão ao longo de todo o processo de tessitura curricular contribuiu para

sensibilizar docentes para a relação educação-diversidade e nesse momento que decidíamos se seguiríamos estritamente as orientações da Proen ou não, pôde se materializar naquilo que James Banks chama de uma ação da educação multicultural dentro de um enfoque transformador do currículo que se dá, quando professores, argumentam e defendem estratégias que reestruturam a lógica de base do currículo possibilitando que estudantes trabalhem com fatos, conceitos e temas oriundos das diferentes tradições culturais (CANDAU, 2012).

Um outro ponto relevante apresentado no diálogo acima se refere a análise da identidade institucional que, segundo as professoras Kelly e Ieda, ao mesmo tempo que os textos de política advogavam pela pluralidade cultural e multiculturalidade a instituição apresentava para as disciplinas orientações curriculares baseadas em perspectivas tradicionais. Podemos inferir por esse diálogo que ao colocar em questão a identidade institucional em relação aos discursos e diretrizes curriculares, esses professores buscaram exercitar um olhar problematizador sobre as culturas institucionais que os sensibilizaram para identificar as formas pelas quais relações de poder assimétricas atuam no contexto institucional (CANEN, 2008, IVENICKI; CANEN, 2016). Os debates do grupo a esse respeito, e ao longo de toda sua trajetória, também contribuíram para fortalecê-los enquanto comunidade de aprendizagem docente encorajando-os à desenvolverem ações pedagógicas de subversão as orientações curriculares para manter coerência com as perspectivas multiculturais que permearam a tessitura curricular.

Com isso, percebemos que as orientações curriculares serviam às necessidades da instituição em contraposição a diversidade de identidades discentes do Colégio Pedro II. Entretanto, os entendimentos construídos pelo grupo, argumentavam que, orientações curriculares enviadas pela Proen deveriam ser adaptadas às necessidades dos sujeitos da educação e não ao contrário. Essa perspectiva, a nosso ver, se associa à uma das características das comunidades de aprendizagem docente investigativas que produzem seus próprios questionamentos não aceitando orientações feitas de cima para baixo sem o questionamento de seus pressupostos (FIORENTINI, CRECCI, 2016).

Quando, em nossa comunidade de aprendizagem docente, refletimos sobre os moldes de escrita curricular e percebemos a ausência de componentes considerados importantes como os objetivos, quando concluímos que as limitações

de caracteres poderiam reduzir o potencial da escrita curricular, quando problematizamos a necessidade de fixar conteúdos por segmento, quando decidimos por fim, resistir a essas orientações, exercitamos uma postura investigativa permeada multiculturalmente que questiona e ressignifica orientações verticais e ao mesmo tempo tensiona orientações pré-estabelecidas e pretensões a verdades únicas redirecionando a escrita curricular para a valorização de vozes anteriormente silenciadas e não representadas em discursos curriculares homogeneizantes, transformando-a numa experiência mobilizadora de construção de identidades docentes mais sensíveis à diversidade cultural (CANEN; XAVIER, 2005).

Hoje por fim, concluímos que todos os debates a cerca dessas orientações curriculares e o esforço de elaborar a escrita em consonância com os pressupostos multiculturais defendidos pelo grupo não foram em vão, pois o currículo em sua versão final (COLÉGIO PEDRO II, 2018), composta por mais de 80 mil caracteres, pela manutenção dos objetivos e de conteúdos amplos sem vinculação por segmento de ensino foi aceita pela Proen integralmente e alterações, o que pode representar o respeito e a valorização da identidade institucional pelas múltiplas produções curriculares elaboradas pelas disciplinas e conseqüentemente uma predisposição ao diálogo com a diversidade na escola.

4.2. Sistematização da tessitura curricular: conjugação das linhas para a tessitura curricular

Com a ideia mais clara a respeito de como escreveríamos o currículo, precisávamos criar uma estratégia que conseguisse transmutar os textos estudados e os resultados dos questionários docentes e discentes em currículo prescrito. Após refletir bastante sobre essa questão, o coordenador, com a ajuda das professoras Kelly e Silvana, elaborou um documento denominado “Consolidação da análise e interpretação para escrita curricular”²². O documento continha perguntas que permitiram associar os itens do modelo pedido pela Proen, acrescidos de nossas adaptações, com os resultados dos questionários docentes e discentes que deveriam ser descritos e interpretados com apoio dos textos estudados e de outros

²² Integra no ANEXO C.

textos que achássemos necessário para a análise dos dados e composição do currículo.

Na fala abaixo o coordenador apresenta o documento e orienta como preenchê-lo nos seguintes termos:

É escrever uma ou duas laudas de descrição dos dados que vocês focaram e com algumas interpretações. Já ensaiar algumas interpretações a partir dessa descrição, e um enfoque no currículo também. Porque, na verdade, são quatro elementos que vão contribuir para essa escrita. Primeiro, o questionário dos estudantes, dos professores e aquele primeiro texto que a gente escreveu sobre os textos de política (...) E o outro eixo que a gente vai precisar operar nessa escrita é todo o estudo curricular que a gente fez (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 18, segunda-feira, 10/10/2016).

Como o grupo de professores se organizou em duplas para analisar as perguntas específicas dos questionários docentes e discentes, o coordenador, na fala acima, orienta-os a descrever, interpretar e analisar as respostas às perguntas escolhidas pela dupla com base em um texto produzido pelos professores que conjugou a caracterização dos estudantes do Colégio Pedro II o projeto de cidadão e a sociedade almejados (abordado no capítulo 2 dessa tese), assim como, baseados na bibliografia estudada ao longo desse período.

Cada conjunto de respostas aos questionários foi analisada separadamente para identificar subsídios curriculares com vistas a valorizar as representações docentes e as identidades discentes. Ao mesmo tempo havia uma preocupação com a análise e interpretação que deveria ser, não só descritiva, mas interpretativa e analítica com base nos autores estudados para que não fugíssemos do respaldo teórico necessário em consonância com as perspectivas multiculturais que permearam toda a trajetória curricular.

A partir das orientações do coordenador, é possível inferir dentro de uma perspectiva multicultural, que essa experiência caminha no sentido de valorizar formas diferenciadas de realizar pesquisa, ao mesmo tempo em que busca manter coerência com critérios de rigor inerentes a ela (IVENICKI; CANEN, 2016), pois, o instrumento criado para a consolidação das análises não se aplicava a uma pesquisa em moldes comuns, com problema, objetivos e etc., no entanto, buscou-se ancorar em princípios importantes que garantissem relativo rigor metodológico ao exercício de escrita curricular, onde destacamos a orientação aos docentes-autores para que estes mantivessem uma vinculação estreita de sua análise com os textos

estudados até então. Com isso esperava-se consolidar um exercício analítico consistentemente fundamentado no respaldo teórico e superar a supervalorização da prática em detrimento da teoria (ANDRÉ, 2001).

Assim que o grupo compreendeu a proposta do instrumento de consolidação da escrita do currículo, surgiram alguns questionamentos importantes que contribuíram para aprofundar a metodologia de escrita que utilizaríamos. O primeiro questionamento feito pela professora Jordana versou sobre as bases ou perspectivas curriculares que construiriam a escrita e convocou o grupo a se posicionar definitivamente a partir do seguinte diálogo:

a gente vai, de certa forma, tentar escrever alguma coisa que dialogue com muitas outras coisas (...) A gente não fez uma opção por nenhuma dessas correntes, (...) Porque assim, eu acho que a gente precisa partir de referência, para começar a escrever, do que a gente vai tomar como proposta. Não dá para fazer só um diálogo com tudo isso se a gente não tiver um ponto de vista a defender. (...) Entendeu o que eu estou querendo dizer? A gente tem que partir da nossa decisão coletiva. (Jordana)

Sim, mas aí é que está (...) A gente vai escolher a resposta dos professores, elas (...) são bem referenciais. Elas são importantes para a gente. Então, a resposta dos professores, elas têm uma posição (Coordenador/pesquisador).

Mas é isso que eu estou dizendo, a gente tem que partir dessa posição (Jordana).

Sim. (Coordenador/pesquisador)

(...) eu acho que o ponto de partida tem que ser o que o grupo acredita. De professores. As respostas dos alunos serão importantes, até para a gente ver se o que a gente está fazendo está indo na mesma direção do que a gente acredita. E para a gente pensar as estratégias e tudo isso, porque, por exemplo, eu concluo que se a gente pensa em uma Educação Física cultural, eu te digo que na prática a gente está fazendo coisas muito diferentes. Por quê? Porque os alunos estão dizendo lá na questão sobre importância, que a Educação Física é importante para a saúde e para aproximar a gente dos esportes. E eu não sei se a fala dos professores diz isso (Jordana).

Não, não diz (Coordenador/pesquisador).

Se não diz, há um distanciamento entre o que a gente acha que é importante e o que a gente está conseguindo de fato passar para os alunos como sendo, de fato, importante. Então, se eu tenho isso como referência, "Não, a gente vai adotar como referência aquilo que nós professores decidimos", a minha escrita toma uma direção (Jordana).

Eu acho que tem que tomar como referência o que os professores colocaram (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 18, segunda-feira, 10/10/2016).

Até então o grupo estava evitando declarar as perspectivas curriculares que embasariam o currículo, mas já havia sido mencionado anteriormente que as representações docentes iriam nos guiar para a tomada de decisão a respeito das principais ancoragens teóricas do currículo. No entanto, nesse momento de análise e interpretação dos resultados dos questionários foi preciso ratificar que as nossas referências teóricas seriam definidas a partir da fala dos professores e do que o grupo de professores da comunidade de aprendizagem docente acreditava relevante para a construção curricular. Ao reconhecer a relevância das representações docentes para a elaboração das bases da escrita curricular interpretamos que este grupo de aprendizagem docente aproxima-se do conceito de investigação como postura que valoriza a construção o conhecimento local, oriundo dos discursos docentes, sem rotulá-los como conhecimento prático (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), mas como princípios que se articulam dialeticamente entre a teorização problematizadora e a ação.

A construção do conhecimento local, no diálogo acima, pode se dar a partir da constatação da professora Jordana que baseada numa perspectiva cultural da Educação Física, percebe um distanciamento entre as respostas docentes e aquilo que os estudantes, no questionário, justificaram ao considerarem o nível de importância da Educação Física para suas vidas, com ênfases na saúde e nos esportes. Com essa constatação, acreditamos que a professora motivou o grupo a construção de um currículo local ao desencadear um processo de interrogação, elaboração e crítica de aspectos conceituais e culturais mais amplas (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Outro diálogo que pode reafirmar a ideia de construção do conhecimento local se deu quando o coordenador exemplifica como os dados dos questionários dos estudantes podem interagir com os dados dos professores.

Quando eu olho lá que a diversidade de conteúdos é um princípio importante para os professores e eu tenho visto nos pontos negativos que a repetição de conteúdos está bastante presente nas respostas deles [estudantes], o que eu vou fazer? Eu vou, trazer esse argumento para corroborar, para reforçar e ratificar a importância desse princípio. Entendeu? É como se fosse uma costura que eu vou fazer (Coordenador/pesquisador).

Então, mas é isso que eu estou defendendo desde o início (Jordana).

(Encontro 18, segunda-feira, 10/10/2016).

Ou seja, ao associar o princípio da diversidade de conteúdos, bastante presente na fala dos professores, com as respostas dos estudantes que consideravam um ponto negativo os conteúdos repetitivos na disciplina Educação Física, trazemos à tona o que Cochran-Smith e Lytle (1999) chamam de questionamentos que servem de lentes que dão significado a prática construída: quem somos enquanto professores? O que presumimos sobre os estudantes? Que sentido os estudantes dão ao que acontece em sala de aula? Como os esforços de professores somados aos da comunidade podem empreender ações de mudança social?

Certamente toda a trajetória dessa comunidade de aprendizagem docente e mais especificamente esse momento em que olhávamos como pesquisadores para os resultados dos questionários seríamos atravessados constantemente por tais questionamentos e convocados a respondê-los por meio da escrita curricular.

No bojo do debate que buscava valorizar a fundamentação teórica na análise dos resultados com vistas à escrita curricular, destacamos um diálogo sobre como a inclusão foi tratada em nosso currículo quando se debateu o motivo pelo qual a frase: "direitos de condições e acesso à escola" tinha sido associada à categoria inclusão no momento em que os professores do grupo fizeram a categorização das respostas dos professores respondentes.

Quando a gente coloca "inclusão", a gente vai entrar numa seara que a gente vai ter que explicar qual é a nossa ideia, qual é a nossa concepção sobre inclusão? Porque quando fala "direitos de condições e acesso à escola", a visão de inclusão é uma visão restrita a estar dentro ou estar fora [da escola] e não é a noção de inclusão que eu sei que as pessoas pensam e por isso que eu estou falando, a resistência à teoria é complicada nesse sentido. Quem lê isso aqui, vai continuar com a visão restrita de inclusão (Kelly).

Agora quando a gente for escrever, a gente sabe que quando a gente falar de inclusão, de diversidade vai ter que falar explicando a partir dessa visão que nós sabemos que é a que acontece no chão da escola, entendeu? A nossa escrita agora é que tem que ter esse cuidado (Clarissa).

A gente repara que essa é uma visão um pouco limitada de inclusão. (...) inclusão para determinados respondentes, se refere a estar dentro ou estar fora [da escola] apenas. Não sei se é isso que a gente quer para nossa visão de currículo. (Silvana)

Porque se a gente começa a pensar a ultrapassar essa classificação... (Kelly).

Tem que ultrapassar essa classificação. (Silvana)

E começa a pensar além... ah, isso aqui, o que todo mundo fala é inclusão, mas olha, se todo mundo pensa que inclusão é isso, espera lá, então a gente vai cair na coisa da inclusão é deficiência, inclusão é construir rampas (Kelly).

Por isso a importância de a gente agora, utilizar como referência os textos, sabe? (...) os textos estão permeando o nosso grupo desde o início, a questão é a seguinte, quando a gente foi fazer essa categorização e é natural, o grupo escolheu esse distanciamento [da teoria] para olhar essas categorias, não tem problema nenhum, isso não quer dizer que o grupo tenha entendido que inclusão é isso aqui. (...) Se a gente agora quer avançar nesse conceito (...) quer construir uma coerência com o conceito amplo de inclusão, os textos é que vão dar essa base, não é da nossa cabeça que a gente vai descobrir isso (Coordenador/pesquisador).

A partir de uma crítica sutil ao processo de categorização por “acervo” que caminhou com certo distanciamento da teoria para classificar os princípios docentes, a professora Kelly, destaca que a expressão “direitos de condições e acesso à escola” quando associada à inclusão constituiu-se, à seu ver, como uma visão limitada por ser restringir a estar dentro ou fora da escola. As professoras concordam com a limitação da noção de inclusão, mas reiteram que no momento da escrita curricular deveríamos ter o cuidado de ampliar a noção de inclusão ultrapassando uma visão puramente voltada ao acesso à escola, ou mesmo a construção de aparelhos de acessibilidade.

Por fim o coordenador, afirma compreender que no momento da categorização das falas docentes, o grupo escolheu pelo distanciamento dos textos e que a associação da frase ao princípio inclusão não significou, no seu entender, que o grupo entendia ser isso inclusão. No entanto, reiterou que nesse momento, o grupo deveria ancorar sua análise nos textos para que estes subsidiassem a construção do conceito de inclusão dentro de uma perspectiva mais ampla.

Inicialmente chamou-nos a atenção como um processo de construção curricular nesse episódio pôde se transformar numa experiência de aprendizagem docente privilegiada a partir do momento em que se destaca a importância dos textos que permitiriam subsidiar a ampliação da noção de educação inclusiva por meio da problematização de uma fala docente. Havia a necessidade de superar limites e transpor visões reducionistas que dentro de uma perspectiva multicultural encontra ressonância ao nos informar que quando tratamos de inclusão precisamos voltar nossos olhares para as diferenças que permeiam o espaço escolar, para entender que se existe a necessidade de inclusão é por que existem sujeitos

excluídos na escola e que a educação inclusiva passa necessariamente pelo questionamento sobre que identidades têm sido privilegiadas e excluídas do currículo (XAVIER, 2009).

Nesse sentido, compreendemos que a problematização da noção de inclusão e ampliação de seu conceito para algo que vai além da oportunidade de acesso à escola e construção de acessibilidade para deficientes se deu por meio de uma experiência de aprendizagem docente dentro de uma perspectiva multicultural crítica em que a diversidade é assumida dentro de um diálogo crítico com compromisso com a justiça social (CANEN; XAVIER, 2011).

Outra dimensão do diálogo acima que consideramos importante ressaltar se refere à relação teoria-prática que é trazida mais uma vez para argumentar que o distanciamento da teoria (representado pelos textos) poderia ter induzido o grupo ao equívoco ao associar a fala docente: “direitos de condições e acesso à escola” a uma visão reducionista de inclusão. As professoras compreendem e argumentaram que apesar da limitação, a frase representa um dado e o coordenador afirma que os textos seriam imprescindíveis nesse momento de escrita curricular propriamente dita para respaldar a visão mais abrangente da inclusão. Nesse sentido, poderemos associar o diálogo acima a uma concepção de aprendizagem docente do conhecimento-da-prática que compreende o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é produzido quando estes consideram suas práticas docentes como “objeto de investigação intencional, considerando as teorias produzidas por outros como aportes ou referências que ajudam a problematizar, interpretar e compreender a prática de ensinar”. (FIORENTINI, CRECCI, 2016, p.512).

Dessa forma, afirmam os autores, que por meio da postura investigativa, os professores constroem um conhecimento local “da” prática ao conectá-las às questões sociais, culturais e políticas mais amplas construindo teorias que contribuirão para subsidiar novas práticas docentes, no caso em tela, materializadas no currículo prescrito da Educação Física no Colégio Pedro II.

Ao final dessa etapa assumimos o compromisso de nos organizarmos em duplas para escrever a análise e interpretação das respostas dos questionários docentes e discentes até o próximo encontro 19/10/2016 (19º encontro) que, diante do volume de trabalho dos professores precisou se estender para o encontro

seguinte 3/11/2016 (20º encontro). Organizarmos todo o material de análise em um documento só para facilitar a leitura compondo a primeira versão do currículo e, no exercício de tessitura curricular, nos dedicamos a ler, fazer correções para aprimorar o texto, debater e refletir sobre o que aquele conjunto de conceitos tinha a nos ensinar.

4.3. Compartilhamento de escrita curricular: definição de rumos e inseguranças em debate

Iniciamos a leitura das análises e interpretações do questionário dos professores e desde o início percebemos que as representações docentes dialogavam estreitamente com perspectivas críticas do currículo, mas principalmente as pós-críticas, representadas pelo currículo cultural da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2009). Essa percepção se deu em grande contradição com a maioria das falas dos estudantes que se alinhavam a perspectivas mais tradicionais do currículo, fato que fez com que uma das professoras afirmasse: “há um abismo” que separa a fala dos professores e a dos estudantes. Essa percepção gerou alguns questionamentos referentes ao por que desse distanciamento e como escreveríamos um currículo que representasse essa disparidade de representações docentes e discentes, como podemos ver abaixo:

eu acho que tem a ver também com o que eles [alunos] compreendem de Educação Física o que eles responderam. A gente está vivendo um período de transição. Agora está tendo uma mudança, então eles ainda não compreendem que isso pode ser bom, não sei a minha percepção é essa (lara).

É uma questão macro também. (...) eles estão lá fora, na sociedade. Eles também escutam, percebem, entendem e veem muita coisa do que é passado do que é a Educação Física (Celina).

Você falou a questão chave, eles estão lá fora, eles trazem uma concepção de Educação Física que provavelmente não é o que a gente ensina, e essa concepção se traduz na fala deles, então assim educação física é esporte e saúde, a gente está falando de outras coisas, mas talvez a gente não esteja falando de uma forma que mobiliza o aluno a repensar isso aí (Kelly).

eu entendo que nós não temos o poder de significar a Educação Física, somente nós, não faz parte da gente, quanto mais a sociedade evolui menos a escola tem esse poder. No entanto, o que eu entendo também que a gente não pode desconsiderar é que as práticas dos professores, de nós professores, ainda é incoerente, ainda guarda incoerência entendeu. Por que não é só o que eles veem lá fora (Coordenador/pesquisador).

Por que nós ainda somos incoerentes (Iara).

Por que a Educação Física que a gente viveu é aquela. E ela está dentro da gente também (Jordana).

Dentre os principais argumentos apresentados, a ideia de que os estudantes como sujeitos sociais tem suas identidades constituídas não só pelo currículo escolar, mas também por todas as suas interações sociais, ou seja, dentro dessa lógica, a escola, o currículo e os docentes deixam de ser os únicos capazes de significarem o entendimento dos estudantes sobre Educação Física. Esta hipótese poderia ser pesquisada em futuros estudos que visassem identificar as representações dos estudantes sobre a Educação Física e analisar os principais agentes influenciadores dessas representações. No entanto, dentro do enfoque da nossa pesquisa poderíamos inferir que esse conjunto de argumentos, ao mesmo tempo, que se alinha a constatação das relações desiguais de poder de significação sobre as concepções de Educação Física, pode dar margem a isentar a influência do currículo da disciplina e dos próprios professores, na constituição das identidades dos estudantes.

Um outro conjunto de argumentos dá centralidade à ação pedagógica dos professores que pode estar incoerente com os discursos predominantes do questionário. Tal argumento é corroborado por duas professoras que reafirmam a incoerência docente que conta com a influência das formações iniciais, nas universidades, marcadas por tendências tradicionais do currículo.

O debate acima, composto por um conjunto de reflexões e interpretações sobre as razões desse “abismo” existente entre a falas dos professores (alinhadas predominantemente às perspectivas progressistas do currículo) e dos estudantes (alinhada predominantemente às perspectivas tradicionais do currículo) permitiu ao grupo analisar este fato por diversos ângulos e nos fez questionar: Em que medida a nossa prática pedagógica tem sido coerente com as nossas crenças, princípios e valores? E como a elaboração curricular da Educação Física poderia contribuir para superar visões reducionistas da própria disciplina junto aos estudantes?

Essas reflexões nos permitiram amadurecer os caminhos da tessitura curricular. O tom do caminho pode ser resumido na fala a baixo.

Por isso que pra mim currículo, projeto, é para projetar mesmo o futuro, então acho que ele precisa ser bem nesse sentido entendeu? Mas é claro construindo relações com o que está aqui. (Coordenador/pesquisador).
(Encontro 20, quarta-feira, 19/10/2016).

Se a partir das falas dos estudantes, constatamos que o conjunto dos currículos em ação da disciplina Educação Física no Colégio Pedro II apontava predominantemente para perspectivas tradicionais, concluímos que o currículo em construção como todo o “projeto” deveria apontar para o futuro o que significava olhar para as representações docentes, basear-se nos textos que usamos para estudar e elaborar a escrita curricular assentada em perspectivas críticas e pós-críticas, principalmente ancoradas no currículo cultural da Educação Física, assumindo todos os riscos dos impactos que uma proposta dessas poderia gerar.

Ao longo do compartilhamento dos textos autorais dos professores percebemos algumas falas que demonstravam certa insegurança dos docentes ao exporem seus textos escritos. Um episódio representativo dessa situação se deu antes de a professora Verônica ler o seu texto que analisou uma das categorias do questionário docente, denominada “prática democrática”. Disse a professora inicialmente:

eu só queria falar um pouquinho sobre como foi a escrita, não para me justificar nem nada, mas assim eu vou explicar um pouquinho a dificuldade que eu tenho para falar como foi difícil para mim. (Verônica)
(Encontro 20, quarta-feira, 19/10/2016).

Na continuidade de sua fala a professora, com certa hesitação, assumiu sua dificuldade em escrever ao tentar representar todas as falas presentes na categoria e ao mesmo tempo construir um corpo de texto com conceitos encadeados. Assumiu não ter entrelaçado o texto com teoria e ter sido bem sucinta em sua escrita. Em seguida, alguns professores se solidarizaram com ela ao afirmarem sentir dificuldades semelhantes no exercício de escrita e logo em seguida iniciamos com a leitura.

Ao final da leitura do texto da professora Verônica concluímos as reflexões com o seguinte diálogo:

Só pra acalmar a Verônica, é isso que torna o coletivo, se todo mundo escrevesse igual... (Iara).

Sabe o que é legal Verônica, a gente nesse espaço aqui permitir-se se expor, não é? A gente está se expondo, expondo as nossas potencialidades, as nossas limitações (Coordenador/pesquisador).

Fragilidades (Iara).

As nossas fragilidades. E estar num grupo que não julga, isso é muito legal, então assim, esse é o espírito entendeu? Então a gente não tem que ter essa preocupação (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 20, quarta-feira, 19/10/2016).

Estávamos no vigésimo encontro e a atmosfera construída no grupo ao longo desses dias permitiu que a professora Verônica se sentisse a vontade para colocar abertamente suas dificuldades e limitações antes de apresentar seu texto quando foi apoiada por colegas que também compartilharam dificuldades semelhantes.

Ao final da leitura a professora Iara destaca positivamente a diferença na maneira como a professora Verônica escreveu, reafirmando que é a diferença que enriquece o coletivo. Em seguida o coordenador enfatiza a importância de, num grupo como esse, permitirmo-nos expor potencialidades, mas também limitações e fragilidades, na certeza que não seremos julgados, mas acolhidos em suas diferenças que não são melhores nem piores que as do outro, mas as diferenças que enriquecem aquilo que se constrói junto.

Reconhecemos neste episódio uma potencialidade multicultural, na maneira como o grupo percebeu a contribuição da professora Verônica que teve a coragem de expor suas fragilidades ao grupo, pois ao nosso ver, a diversidade foi tratada sem qualificações hierarquizadas, mas como rica contribuição que ao se articular num currículo comum se transforma num coletivo plural coeso e coerente com o conjunto total da escrita curricular.

Arriscamo-nos a dizer que nessa ocasião vivenciamos o currículo pós-crítico da Educação Física que contribui para a formação de identidades solidárias, pois ao validar os diferentes conhecimentos culturais permitiu aproximar as diferenças para promover um diálogo que vise hibridizar novas formas de convivência sem negar a cultura de cada grupo, o que não significa, neste caso, um diálogo tolerante, como desprezioso contato ou convívio, “mas como troca de experiência marginal que contesta os sistemas que definem as experiências aceitáveis e que construa novos significados”. (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 73).

Com isso, nossa comunidade investigativa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) nos possibilitou um tipo de aprendizado que se dá por meio da construção do conhecimento da prática ao perscrutarmos as representações docentes e discentes

e traduzimos nossas interpretações sobre elas em textos autorais, expondo nossos escritos as análises dos nossos pares para a construção de saberes que subsidiaram a tessitura curricular.

4.4. Compartilhamento de escrita curricular: as representações dos estudantes e o desvelar da desvalorização da disciplina Educação Física

O compartilhamento dos textos de análise das respostas dos questionários discentes e docentes com enfoque nos tópicos do currículo chegava ao seu término. Ao longo desse processo um professor ou professora lia o texto em voz alta para que todos acompanhassem simultaneamente. Eventualmente a leitura era interrompida para pequenos comentários de tópicos que achávamos mais interessantes ou para amplos debates sobre pontos mais relevantes. Dentre esses últimos, destacamos dois episódios que representaram verdadeiros incômodos pedagógicos por tocarem diretamente em pontos da constituição das identidades docentes e principalmente na razão de ser da disciplina Educação Física em nossa escola.

Sabemos que a Educação Física é componente curricular obrigatório da educação básica garantido por lei (BRASIL, 1996) e que desde os primeiros anos da vida escolar dos estudantes conta com grande adesão por parte deles. No entanto, no decorrer dos anos escolares essa relação de amor com a Educação Física frequentemente se transforma radicalmente, chegando às raias do desinteresse e da pouca importância dada a mesma por parte dos alunos, atitudes marcadamente percebidas pelos professores no ensino médio. Esse fato tem se tornado tão significativo no contexto nacional que nos últimos anos mobilizou inúmeros pesquisadores a compreenderem os fenômenos que envolvem a participação, o nível de interesse, os motivos de aderência e desinvestimento e os pedidos de dispensa das aulas de Educação Física por parte dos alunos, assim como, a relação dessa realidade com os saberes e conhecimentos produzidos por essa disciplina (SILVA et al., 2009; NETO et al., 2010; CRUZ, 2011; FEITOSA et al., 2011; PIZANI, OLIVEIRA, RINALDI, 2012; NASCIMENTO, 2012; HARDMAN et al., 2013; SANTOS et al., 2014; FERREIRA, GRAEBNER, MATIAS, 2014).

Ao reconhecermos esse cenário e percebermos que ele de alguma forma corroborava com nossas percepções empíricas, no momento em que estávamos elaborando o questionário discente pensamos em uma pergunta que interpelasse os estudantes sobre a importância que eles dedicavam à disciplina Educação Física²³. No momento de análise e interpretação das representações dos estudantes sobre este tópico pudemos vivenciar uma espécie de exercício de autoconhecimento docente, pois por meio das representações dos estudantes a respeito dessa pergunta tínhamos contato com os currículos da Educação Física em associação estreita com o nível de importância que os currículos tinham na visão dos alunos.

As falas discentes nos fizeram constatar que o fato de a disciplina Educação Física, no ensino médio, ter estado até o ano de 2016, predominantemente no contra turno reforçava a noção de que a disciplina era desnecessária aos estudantes diante de tantas outras atividades prioritárias realizadas igualmente no contra turno, como estágios extracurriculares para o ensino médio técnico ou cursos pré-vestibulares para estudantes que cursavam o 3º ano do ensino médio. Dentro desse contexto de desvalorização da disciplina, alguns estudantes argumentavam que o fato de realizarem exercício físico regularmente fora da escola deveria tornar a Educação Física escolar opcional. Outros estudantes questionavam a utilidade da disciplina tendo em vista que os conteúdos abordados nas aulas caíam pouco no vestibular, ou mesmo que a disciplina não seria relevante para suas carreiras profissionais.

Após a percepção desse panorama, um tanto desanimador na concepção dos professores, desencadeou-se um conjunto de reflexões que representaram um exercício de problematização a respeito do porquê e pra que da Educação Física em nossa escola.

No que concerne aos estudantes que acreditavam que a disciplina poderia ser substituída por atividade exercício físicos realizados fora da escola destacamos o diálogo abaixo:

Isso pra mim identifica que eles não veem diferença (Jordana).

É treinamento (Lourenço).

É o “abismo” que você falou [Jordana] (Bento).

²³ Questão 17 do questionário (ANEXO B).

Esse é o desafio, agora há muito o que fazer a partir desse momento aqui. De definir quais serão as diretrizes, as perspectivas curriculares que a gente vai abraçar como principais (Coordenador/pesquisador).
(Encontro 20, quarta-feira, 19/10/2016).

Os professores constaram que os estudantes respondentes não veem diferença entre o exercício físico realizado fora da escola e as aulas de Educação Física escolar, permitindo ao grupo inferir que as práticas pedagógicas da escola estão muito próximas a perspectivas curriculares que tem em seu cerne o treinamento, como afirmou o professor Lourenço. Essa constatação reforçou a tese do “abismo” existente entre as representações docentes do questionário e as práticas pedagógicas interpretadas pelos professores do grupo a partir das respostas dos estudantes.

Com isso, o contato com as respostas dos estudantes permitiu-nos concluir que os discentes que tem contato com práticas pedagógicas baseadas em treinamento, semelhantes àqueles praticados em escolas de esporte ou em academias de ginástica estão sujeitos a se identificarem menos ou verem pouca importância e por que não dizer, pouco sentido e significado na disciplina, por não conseguir compreender o porquê deste ensino para sua formação já que usufruem dessas mesmas práticas fora da escola. A partir desses argumentos é possível inferir também que, as identidades docentes que têm o poder de significar o currículo da disciplina Educação Física no ensino médio, ao “encharcaram” o currículo desses sentidos, podem, por consequência, colaborar com o desinteresse de estudantes que não verão diferença entre o que se ensina dentro e fora da escola.

Esse conjunto de reflexões pôde contribuir para a formação de identidades docentes conscientes sobre o quanto os currículos da Educação Física são capazes de influenciar no nível de interesse e importância que os estudantes dedicam a disciplina. O debate também possibilitou enfatizar os desafios presentes nesse momento de tessitura curricular que nos provocava a repensar as identidades projetadas no novo currículo que deveria fundamentar sua relevância em práticas pedagógicas que agregassem pedagogicamente ao sujeito integral e não somente aos corpos. Para tanto, a professora Kelly aponta abaixo um dos aspectos de discussão do novo currículo:

(...) problematizar a vinculação [dos conteúdos abordados na Educação Física] com as práticas sociais é outro aspecto que parece ser ponto de pauta na discussão a respeito do currículo dessa disciplina (Kelly).
(Encontro 21, quinta-feira, 3/11/2016).

A fala acima, trecho do texto de análise e interpretação do questionário dos estudantes, oferece algumas indicações sobre em que bases poderíamos escrever o novo currículo, na medida em que um dos princípios fundamentais do currículo cultural da Educação Física é “a ancoragem social dos conteúdos” (NEIRA; NUNES, 2009), que, a partir da conceituação de Grant e Wieczorek (2000) propõem que as temáticas de estudo da Educação Física sejam concebidas e desencadeadas pela prática social das manifestações da cultura corporal. Esse princípio se incorporado ao novo currículo poderia contribuir para superar limitações como as apresentadas nas falas dos estudantes, ainda marcadas pela descontextualização social das práticas corporais. A “ancoragem social dos conteúdos”, em contrapartida, produziria uma análise política, sócio histórica e compromissada das práticas corporais abordadas, possibilitando que “os alunos compreendam e se posicionem criticamente com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas culturais” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 268).

Essas reflexões, desencadeadas pela análise das falas dos estudantes, a nosso ver, contribuíram para a formação de identidades docentes tensionadoras de concepções reducionistas da cultura corporal, ampliando-as para noções atravessadas pelo contexto sócio histórico e que valorizem a pluralidade de ação das práticas pedagógicas na Educação Física.

Outro conjunto de reflexões a respeito da pouca importância dada a disciplina em função de sua pouca presença em questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do distanciamento dessa disciplina com a profissão escolhida é apresentado abaixo nos seguintes termos:

(...) hoje [a Educação Física] tem algumas poucas questões no Enem. Mas isso não é algo que a gente tem que defender. (...) Eu estava lá no conselho de classe do ensino médio, e o pessoal usando o Enem para falar da importância da sua disciplina (Coordenador/pesquisador).

Não são as 3 questões que vão justificar a nossa disciplina. A gente não pode pegar essa pontinha pequenininha e se apropriar para legitimar a nossa disciplina (Bento).

Perfeito (Silvana).

Esse é um argumento de pragmatismo, entendeu? O argumento da teoria da argumentação, a gente tem autores que falam que é um argumento pragmático, ou seja, eu vou gastar o meu tempo, investir o meu tempo, no que vai me trazer benefício. E isso é aquela coisa, a gente tem que aprender a lidar, saber as técnicas argumentativas e entender como a gente pode refutar, dialogar com os alunos, problematizar com os alunos essa questão (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 21, quinta-feira, 3/11/2016).

A partir desse diálogo interpretamos que segundo os professores, o argumento que associa a maior participação da disciplina no Enem à maior importância no ensino médio, segundo os professores, não é válida para legitimar ou não a importância da Educação Física na escola. O coordenador conceitua esse conjunto de argumentos como pragmáticos com base na teoria da argumentação, no entanto, o confunde com o argumento do desperdício, pois o argumento pragmático julga “algo em função do valor favorável ou desfavorável das consequências previstas ou já ocorridas” (OLIVEIRA, 2011, p.30) enquanto o argumento do desperdício, segundo o mesmo autor, enfatiza as perdas que podem representar a insistência em persistir numa direção (OLIVEIRA, 2011), ou seja, pensar que é perda de tempo investir em uma disciplina que não será útil para o Enem e para sua formação exemplifica bem o argumento do desperdício já que insistir nas aulas de Educação Física no ensino médio, segundo as falas dos estudantes, representaria “perdas acadêmicas”.

Em seguida, o coordenador/pesquisador sugere que o grupo precisa conhecer as técnicas argumentativas para refutar tais argumentos. No entanto, reconhecemos que nesse espaço de aprendizagem docente em meio ao processo de tessitura curricular que oportunizou aos docentes um contato privilegiado com as representações dos estudantes dentro de postura problematizadora a respeito do currículo da Educação Física foram elaborados alguns subsídios para a construção de um currículo substancialmente consistente em seus argumentos que mostrariam a importância da Educação Física para além da formação de corpos.

Poderemos nos questionar também, sobre quais seriam os discursos predominantes nos currículos das outras disciplinas do ensino médio, pois se professores fazem a associação da importância de suas disciplinas com o vestibular no conselho de classe provavelmente repetem esses mesmos argumentos para os seus alunos. Nada mais justo, considerando um dos objetivos do ensino médio é

possibilitar o acesso às universidades, mas ao nosso ver, estes discursos não podem ser privilegiados em detrimento da formação do indivíduo enquanto cidadão, sob pena de tornarmos demasiadamente utilitarista a formação do ensino médio.

A lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 35 e as Orientações Curriculares para o Ensino médio apresentam como finalidades atribuídas a este nível de ensino

o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (BRASIL, 2006, p.7).

O trecho acima explícita a ênfase dada à formação do educando enquanto cidadão ético e de pensamento crítico e não só a formação para o mundo do trabalho. Desta forma, é necessário refletir quais são as ênfases e omissões nos discursos curriculares de todas as disciplinas do Ensino Médio, por que, com base nas falas acima, é possível inferir que os currículos das disciplinas têm forjado posições de sujeito que priorizam matérias e conceitos supostamente úteis ao Enem e às suas futuras profissões em detrimento de outras disciplinas menos “úteis” o que impacta diretamente no nível de importância que os estudantes dedicam à Educação Física.

Na fala dos estudantes havia também um conjunto de argumentos predominante que conferia alto grau de importância à Educação Física por essa disciplina possibilitar o relaxamento e o divertimento aos alunos após muitas aulas em sala, o que na interpretação dos professores sugeria que a disciplina teria a função de ocupar o tempo livre em detrimento do ensino de temas relevantes da cultura corporal para formação dos estudantes, significava também para os professores, que a Educação Física não era vista pelos estudantes como uma disciplina que se estuda, mas que somente favorece a interação e o entretenimento. Para os professores essas representações sobre a disciplina reforçavam a cisão teoria e prática, pois a fala de alguns estudantes enfatizava a ideia de que a Educação Física é a única disciplina onde a prática é, ou deveria ser mais relevante que a teoria. A esse respeito salientamos o seguinte diálogo:

(...) no meu colégio, no quinto ano, [os estudantes] vão para o conselho de classe,(...) É impressionante que quando vão falar da Educação Física, eles falam com entusiasmo, mas com esvaziamento de conteúdo. Ao mesmo tempo em que chegam para mim no corredor e falam, "professora, a gente podia trocar a aula de Matemática pela de Educação Física". É muito antagônico até, de certa maneira. (Jordana)

Que pode estar associado a essa ideia, de que lá eu me divirto. E aí o divertir é esvaziar de conteúdo. (Kelly)

No exemplo dado pela professora, o entusiasmo dos estudantes com relação à disciplina ao ponto de sugerirem substituir as aulas de matemática pela Educação Física é visto pelas professoras numa relação de antagonismo ao que denominaram como “esvaziamento de conteúdos”, colocando a dimensão teórica da disciplina em segundo plano. A partir dessas interpretações das professoras, podemos nos questionar em que medida esses argumentos contribuem para enfatizar ainda mais a dicotomia entre teoria e prática que pode dar margem ao entendimento de que a presença de dimensões teóricas na disciplina venha necessariamente acompanhada da ausência do divertimento que as aulas de Educação Física oferecem potencialmente.

Nesse sentido, a oposição entre o divertimento e os conteúdos de ensino, entre a ludicidade e a seriedade pode representar uma limitação multicultural. Entretanto, sob um olhar multicultural (CANEN; XAVIER, 2005) reforçamos a necessidade de superação de binômios preto-branco que significa visualizar neste caso, a diversão e os conteúdos de ensino como produtos argumentativos construídos a partir dos universos culturais e dos paradigmas de estudantes e professores, assumindo-se possibilidades de ressignificações e hibridizações plurais. Dessa forma, a ludicidade e os conteúdos de ensino não podem ser vistos como polos, binômios irreconciliáveis, mas como componentes constitutivos do espectro do currículo da Educação Física.

Em seguida empreendemos alguns debates dentro de uma postura investigativa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) no sentido identificar pressupostos que poderiam justificar a associação estreita da Educação Física com o relaxamento e o divertimento. Um dos argumentos que consideramos relevantes se refere a seguinte realidade enfrentada no colégio:

(...) no contexto da [minha] escola, eles não têm tempo livre em outro momento, porque a gente só tem uma quadra e ela fica trancada. Então talvez se eles tivessem esse lugar, eles iriam para aula achando que é aula. Só que como eles não têm, o único tempo livre - na cabeça deles é uma hora e meia que a quadra está aberta, entendeu? Então se fosse esvaziado esse lugar que só na Educação Física eu posso fazer alguma coisa, se eles tivessem onde jogar futebol, fazer o que eles quisessem fazer, eu acho que eles vão entender e vão aceitar a gente falar na aula, falar de teoria, porque eles vão ter gastado essa energia. Porque eles querem outro lugar e na verdade eles não têm esse outro lugar (Iara).

Lá na minha escola, por exemplo, é até proibido de correr no recreio. Então eles falam, "tia, é o único momento que eu tenho para correr" (Jordana).

Eu super entendo eles (Iara).

É, a estrutura física não ajuda também (Bento).
(Encontro 21, quinta-feira, 3/11/2016).

Nesse diálogo podemos observar uma faceta importante do currículo da escola que, ao mesmo tempo em que transcende às aulas de Educação Física, impacta diretamente nela, pois, o cerceamento da liberdade de correr e brincar dos estudantes no intervalo entre as aulas pode, na interpretação dos professores, fazer das aulas de Educação Física o único espaço de liberdade, onde a prática pedagógica pode ser permeada pela ludicidade e por dinâmicas bem diferentes daquelas empreendidas em outras disciplinas. Esse contexto, pode contribuir para comportamentos reativos dos estudantes quando os professores buscam empreender ações pedagógicas mais reflexivas, de debate ou roda de conversa, por exemplo.

Mais uma vez esse espaço aprendizagem docente, por meio das representações dos estudantes possibilitou aos professores analisar a identidade institucional composta nesse debate por um conjunto de procedimentos que caracterizam a escola como uma instituição controladora de corpos. Por isso, acreditamos que debates como esse potencializam o olhar problematizador dos docentes sobre as culturas institucionais visando sensibilizar docentes para perceber como as relações assimétricas de poder podem estar se conservando, assim como, estimulando-os a questionar "sobre mecanismos de exclusão ou de silenciamento de identidades, de modo a contribuir, de forma ativa e participativa no desafio aos mesmos". (IVENICKI; CANEN, 2016, p.48).

O debate sobre a relação de importância com o divertimento e relaxamento que as aulas de Educação Física propiciam, possibilitou aos professores alguns questionamentos sobre o trabalho docente, dentre os quais destacamos:

Pois é, as nossas falas [no questionário] têm a conotação da formação do cidadão crítico, do respeito, e tal, eles não estão entendendo isso (...), a questão, eu acho que fica como um desafio para a gente (...) qual o sentido da Educação Física para a gente, e de que maneira a gente vai transportar esse sentido para aula (...) (Kelly).

(Encontro 20, quarta-feira, 19/10/2016).

Diante da constatada contradição entre as falas docentes e discentes nos questionários a professora questiona os sentidos curriculares importantes aos professores e como comunicar tais sentidos aos estudantes de forma a construir uma coerência maior entre pensamento crítico apresentado pelos professores nas respostas aos questionários e a prática pedagógica.

Com isso, compreendemos que o processo de construção curricular se transforma numa experiência de formação continuada multiculturalmente orientada na medida em que esses questionamentos emergem da valorização das identidades docentes e discentes, possibilitando experiências de aprendizagem que contribuem para o aprimoramento de ações pedagógicas.

A partir do incômodo a respeito da (des)importância que os alunos dedicavam a Educação Física empreendemos inúmeros debates que propuseram um conjunto de estratégias para compor o novo currículo e contribuíssem com uma prática pedagógica mais identificadas com a pluralidade cultural do cotidiano escolar.

Uma das proposições debatidas foi a necessidade de os professores tornarem mais clara sua intencionalidade pedagógica aos estudantes, como, podemos ver nesse diálogo:

sabe o que eu percebi, principalmente com os mais novos, que a gente tem que falar qual é a nossa intenção. (Penélope)

Eu concordo que é importante a gente falar, mas eu acho que às vezes é importante a gente não falar. E ao contrário, provocar, para ver se eles conseguem fazer essa conexão. (Jordana)

(Encontro 21, quinta-feira, 3/11/2016).

Nesse diálogo a pluralidade de ideias compõe uma complementaridade interessante, no sentido de reconhecer a necessidade de professores tornarem mais claras suas intencionalidades pedagógicas usando da palavra e do diálogo ao declarar abertamente seus objetivos e intencionalidades com as estratégias pedagógicas, mas em outros momentos não falar para que por meio de provocações, os alunos consigam perceber as intencionalidades intrínsecas as propostas curriculares.

Com base em Canen e Xavier (2005) buscamos superar binarismos ao reconhecermos que ambas as estratégias podem ser empreendidas em momentos diferentes para percebermos o quanto estamos conseguindo comunicar os princípios pedagógicos que nos embasam. No entanto, mais do que saber comunicar é

necessário ter a intencionalidades pedagógicas bem claras no entendimento dos docentes.

No contexto das reflexões a respeito de que princípios deveriam compor a escrita curricular outra proposição relevante foi a tematização. Essa estratégia é abordada pelo coordenador como algo que poderia contribuir para a superação de desafios como esses apresentados no debate acima.

(...) eu acho que uma dessas estratégias que pode ganhar relevância no nosso currículo é a tematização, para isso a gente precisa ter tempo, dar tempo de desenvolvimento de construção da temática. (...) inclusive é uma das propostas metodológicas que foram elencadas na última reunião. Se a gente não tem tempo, não dá para tematizar, e aí não tem tempo para conversar, para desenvolver a proposta e aí vai ficar uma coisa superficial (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 21, quinta-feira, 3/11/2016).

Na fala acima o coordenador caracteriza a tematização como uma estratégia que exige tempo para que a construção da temática seja feita de forma ampla e aprofundada o que pode contribuir também para superar abordagens superficiais. No entanto, a tematização vai muito além do que a fala propõe, pois, segundo Neira e Nunes (2009) e Neira (2011) para além da lógica tecnicista onde os conteúdos de ensino são concebidos como conhecimentos retirados da cultura acadêmica e transpostos didaticamente para a assimilação dos alunos, o currículo cultural da Educação Física focaliza os temas definidos como a prática social de uma determinada manifestação corporal. Nesse sentido, tematizar é abordar as diversas possibilidades que emergem das leituras e interpretações do tema de uma determinada manifestação, o que implica em alto comprometimento com o objeto de estudo no âmbito social, cultural, político. Espera-se com a tematização que os estudantes construam uma compreensão profunda da realidade em questão e desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos do conhecimento, quando provocados pelo objeto a ser conhecido (NEIRA; NUNES, 2009).

Os autores apresentam alguns exemplos de tematização da cultura corporal.

A leitura da manifestação ginástica poderá fazer emergir temáticas como a feminilização, competições, academias de ginástica etc. Nada impede que, com base nas questões do grupo, o professor articule uma temática à outra. Assim, a temática ginástica de academia poderá frutificar em novos temas, como musculação e anabolizantes, ginástica e estética, mundo fitness, entre outros. Já caso da leitura da manifestação do futebol, poderá abordar temáticas, como o mercado de trabalho, treinamento, marketing, variações do futebol, o futebol em outros países, brinquedos que abordam o futebol e etc. Talvez a tematização dos brinquedos do futebol leve os alunos a discutir o vídeo game e, mais a diante os ciberatletas ou os equipamentos

de alta tecnologia que invadem a modalidade (NEIRA; NUNES, 2009, p.262).

Os autores concluem que tematizar implica em esmiuçar, analisar, abordar inúmeras dimensões que permitirão uma maior compreensão não só do tema abordado, mas também dos sujeitos que produziram e reproduziram a manifestação corporal (NEIRA; NUNES, 2009).

Ao compreendemos a complexidade da tematização é possível inferir que o fator tempo é central para que a abordagem dos diversos âmbitos da temática escolhida se deem de forma mais ampla com vistas a superar abordagens superficiais que podem colocar o estudante numa condição de usufrutuário das aulas e não construtores do seu processo de aprendizado.

Com essas reflexões sobre a (des)importância da disciplina Educação Física pontuamos que traços da identidade institucional representados pela estrutura e pelos sistemas escolares pode impactar de forma significativa nas posições de sujeito sobre a Educação Física, pois ao desvalorizarem-na o faziam aventando a sua pouca relação com o vestibular fruto de um sistema escolar que supervaloriza essa vinculação utilitarista do ensino médio como se esse, só servisse para a preparação para o Enem. De outro modo o relaxamento e o divertimento pode ser associado a uma identidade institucional que oprime os corpos dos estudantes de tal forma que ao refletir sobre a importância da Educação Física as diferenciam de outras disciplinas destacando aquilo que só a Educação Física pode oferecer, sensação de liberdade, relaxamento e divertimento. Essas reflexões compuseram parte do nosso debate e contribuíram para a construção de identidades docentes ativas e comprometidas em empreender a mudança dessa realidade.

Ao final do relato dessa experiência de debate e reflexão sobre a análise das respostas do questionário dos estudantes e sobre o deveria compor a tessitura curricular gostaríamos de destacar as falas espontâneas de duas professoras que declararam reconhecer a importância de termos travado esses debates em função da análise dos questionários:

Deixa só eu fazer um parêntesis assim, da importância desse questionário dessas análises. Olha o que está aparecendo, o que isso vai trazer de retorno pra gente. (Rejane).

(Encontro 21, quinta-feira, 3/11/2016).

eu vejo a importância disso que a gente está fazendo, se a gente não tivesse feito essa busca aos nossos alunos, a gente teria uma realidade teórica muito condizente com os textos que a gente leu, e a gente não teria a visão do que eles estão passando pra gente (...) porque se a gente realmente identifica essa grande distância que você falou, cabe a esse tipo de documento que vai orientar as nossas práticas lá na frente dizer que a gente pode estar no caminho certo em relação a algumas coisas, mas que outras a gente vai ter que mudar na prática, no dia a dia (Dafne).
(Encontro 20, quarta-feira, 19/10/2016).

As duas professoras destacam a importância dessa experiência, e chamam a atenção para o retorno de informações recebidas por meio dos questionários para o aprendizado do nosso grupo, o que também serviu para descentrar-nos das certezas de algumas convicções fazendo-nos perceber os desafios que estavam por vir na tessitura curricular e na sua concretização do currículo na prática cotidiana.

Com base em Ivenicki e Canen (2016) poderemos associar essas falas a contribuição que a perspectiva multicultural de pesquisa pode oferecer à experiências de aprendizagem docentes ao possibilitar a compreensão da pluralidade dos sujeitos e suas visões de mundo no exercício da pesquisa, e que permite relativizar verdades e dogmas construídos em formações de pesquisadores, assim como problematizar argumentos de autoridades muito presentes em textos acadêmicos utilizados nos contextos de formação docente.

Essa dimensão permite que se trabalhe em uma perspectiva de articulação ensino e pesquisa que problematize conteúdos ensinados, identifique paradigmas, contextos e crenças plurais que movem autores e pesquisadores. Permite trabalhar o ensino e a pesquisa em uma perspectiva de valorização da diversidade cultural, em uma visão de educação igualmente voltada à valorização do plural e do diverso. (IVENICKI; CANEN, 2016, p.42).

Alicerçado em todo o aprendizado que essa experiência de formação/aprendizagem docente nos possibilitou ao longo da leitura das análises e interpretações das respostas dos estudantes, reconhecemos que experiências de aprendizagem docente que têm como locus central as demandas e desafios da própria escola dentro de uma perspectiva multicultural precisam oferecer também espaços de voz para as representações dos estudantes que poderão ofertar maior pluralidade e riqueza às reflexões pedagógicas contribuindo para descentrar os debates para os argumentos de autoridades e representações docentes e conseqüentemente para a formação de identidades docentes que precisem lidar com a pluralidade cultural presente no cotidiano escolar.

Sáímos do 21º encontro (3/11/2016) com o compromisso de que todos participantes deveriam entregar o restante das análises dos questionários com enfoque na estrutura do currículo e a partir disso o coordenador trabalhou para amalgamar todos os textos para elaborar uma primeira versão bruta do currículo. Isso foi feito e, logo em seguida, ao longo de um pouco mais de dois meses, nos organizamos em duplas, dividimos o currículo por seções e cada dupla trabalhou por aprimorar o texto.

Nos dois encontros seguintes, 22º e 23º, dias 16 e 20 de fevereiro de 2016, nos dedicamos a fazer uma leitura da versão mais atualizada do currículo para aprimorarmos ainda mais o texto. Na próxima seção nos concentraremos a analisar os pontos mais relevantes desses dois encontros em consonância com o nosso objeto de estudo.

4.5. Releituras e construção: a tessitura curricular em aprimoramento coletivo

A leitura coletiva da primeira versão do currículo se constituiu num tempo espaço privilegiado de aprendizagem docente, na medida em que, cada leitura impactava de forma significativa nas identidades docentes. Uma dessas experiências se deu ao lermos um dos objetivos do currículo que propunha “questionar os discursos normativos e ressignificar a maneira de ver os temas abordados e as intencionalidades presentes nas estratégias pedagógicas”. Ao lermos esse trecho a professora Clarissa perguntou: o que são “discursos normativos”? A partir desse questionamento iniciamos o seguinte diálogo:

Discursos normativos são aqueles que são cristalizados e naturalizados como norma (Coordenador/pesquisador).

“Menina só veste rosa”, “menino joga futebol melhor” (Kelly)

“Menino é mais forte”, ou “se a menina é mais fraca ela não vai para o gol”. “Só menino pode entrar no gol”. Isso foi a discussão do ano passado [sobre os jogos *Intercamp*²⁴] (Coordenador/pesquisador).

Tem uma [regra] que eu fiquei chocada, “quando tem empate do número de vivos no queimado, o que define qual das duas equipes que ganha é quem queimou o primeiro menino”. Esse é um critério de desempate... foi a maior discussão (Jordana).

²⁴ Os Jogos *Intercampi* são jogos que acontecem anualmente no âmbito do Colégio Pedro II e compõem inúmeras competições desportivas promovidas pelo Departamento de Educação Física para todos os estudantes do Colégio.

Nas nossas reuniões a gente colocou essa questão para ele [Chefe de Departamento], nos sentindo muito incomodados com algumas das regras que colocaram no *Intercampi*. Ele ficou chocado ele falou assim "gente, vamos rever", mas a gente estava há uma semana dos jogos. Mas assim, o que eu quero marcar não é o caso de rever, é como é que foi atingindo a tua argumentação. Isso foi bacana (Silvana).

Sim, que já é fruto das discussões do GT (Coordenador/pesquisador).

Ele não tinha parado para pensar nisso. Para ele estava natural (Silvana).

Os próximos Jogos Intercampi precisam estar alinhados a essa proposta. (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 22, quinta-feira, 16/02/2017).

Seguidamente a explicação do que se entendia por discursos normativos, alguns professores citam exemplos que implicam em preconceitos de gênero que reforçavam uma suposta condição de fragilidade feminina. Esses discursos que estavam presentes nas regras dos Jogos *Intercampi* de 2016 foram problematizados no grupo, principalmente chamando a atenção do Chefe de Departamento (participante do nosso grupo) que segundo a professora Silvana considerava “natural” as regras e que não havia “parado para pensar” que tais discursos eram sexistas. Ato contínuo, junto à equipe de professores, após constatar as nuances de discriminação presente nas regras, a chefia de departamento propôs revê-las.

Esse exemplo, ao nosso ver, representa a potencialidade dos debates que se desenvolvem dentro de uma perspectiva multicultural crítica questionadora das relações desiguais de poder entre as identidades e problematizadora de construções históricas de preconceitos (CANEN, 2012), contribuindo assim, para sensibilizar identidades docentes à diversidade e a justiça curricular quando apura olhares para analisar a forma como currículo privilegia certos conhecimentos e identidades, vozes e discursos em detrimento de outros (NEIRA; NUNES, 2009).

Em consequência de debates como esses, no âmbito dessa experiência de aprendizagem docente, surgiu a necessidade de materializar tal perspectiva em um dos objetivos do currículo desencadeando uma revisão das regras dos Jogos *Intercampi* no sentido de identificar “discursos normativos” que impactassem em discriminação e silenciamento de identidades para em seguida mudar essas regras.

Ousamos dizer que o exemplo supracitado atingiu um nível de transformação curricular que possibilitou o desenvolvimento de ações que implicaram no envolvimento e compromisso de diferentes grupos com vistas à diversidade cultural

(CANDAU, 2012), pois desencadeou modificações nas regras dos Jogos *Intercampi*, como podemos ver neste exemplo que orienta a distribuição dos participantes por sexo no esporte Handebol.

Art. 14 - Será disputado por estudantes do sexo masculino e feminino em número igual na quadra e **obrigatoriamente o goleiro deverá ser do sexo masculino**. (COLÉGIO PEDRO II, 2016b, p.7).

Art. 14 - Será disputado por estudantes do sexo masculino e feminino em número igual na linha. (COLÉGIO PEDRO II, 2017a, p.7).

É possível perceber que em 2016 a regra que tornava obrigatória a presença exclusiva de meninos no gol, negritada e sublinhada no próprio regulamento para enfatizar a orientação, caiu no ano seguinte, orientando nesta feita somente um número igual de meninas e meninos na linha, e por omissão, deixa a escolha do time quem colocar no gol. Podemos inferir que seguramente tal mudança foi influenciada pelas discussões do Grupo de Trabalho que empreendeu a tessitura curricular.

Uma das principais discussões ao longo da nossa comunidade investigativa foi a dicotomia teoria e prática, muitas vezes representada por dualismos como: textos acadêmicos *versus* saberes da prática pedagógica, principalmente no âmbito da análise dos questionários e da categorização como visto nos capítulos anteriores. Essa dicotomia marcada muitas vezes por correlação de forças esteve bastante presente em nossos debates e por isso, mereceu um espaço no nosso currículo talvez por anteciparmos a centralidade dessa discussão e pela necessidade de lançar diretrizes para o tratamento do binômio teoria-prática nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, a primeira proposição de texto foi a seguinte: “os questionamentos sobre o que e para que ensinar nas aulas de Educação Física devem considerar a indissociabilidade, teoria e prática, reconhecendo o potencial da primeira como subsídio para repensar a prática”.

Após lermos esse trecho a professora Jordana acrescentou:

Deixa eu só falar uma coisa? A gente sempre fala em indissociabilidade de teoria e prática supervalorizando a teoria em detrimento da prática, ou seja, “reconhecendo o potencial da primeira”. Mas e o potencial da segunda para formular novas teorias? (Jordana).

Está certo. E aí? Vamos lá, escreve aí (Coordenador/pesquisador).

A colocação chamava a atenção para uma certa incoerência, pois ao mesmo tempo que se orientava a indissociabilidade entre teoria e prática, na interpretação da professora Jordana acentuava-se a diferenciação onde a teoria seria valorizada em relação a prática. O que chama a atenção para o desafio que representa a relação teoria e prática no currículo da Educação Física, pois se até na escrita de um texto que intenciona superar essa dicotomia mantínhamo-nos presos a ela, o que pensar dos desafios futuros após a escrita curricular?

Logo em seguida o coordenador reconhece a pertinência do comentário e estimula o grupo a pensar em uma reescrita do trecho. Quando foi seguido pelas seguintes sugestões de alteração.

"reconhecendo o potencial de ambas como subsídio mútuo para (re)pensar, formular e registrar a prática de forma dialética". Acho que é isso, as duas (lara).

Sem hierarquia nenhuma (Jordana).

É uma formular a outra, uma (re)pensa a outra (Jordana).

De forma dialética (lara).

(Encontro 23, segunda-feira, 20/02/2017).

A partir dessas contribuições a perspectiva de indissociabilidade teoria e prática foram acrescidas ao currículo composta por uma contribuição mútua e dialética com vistas a romper hierarquias e enfatizar a relação de retroalimentação dessas duas dimensões.

Antes da entrega da versão final do currículo teríamos que submeter uma minuta do documento a todos os professores do Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II para que eles fizessem suas críticas e sugestões ao documento. Esse foi um acordo consensual no nosso grupo que preconizava conferir maior legitimidade e representatividade ao currículo.

Inicialmente esperávamos que ao fechar a minuta do currículo pudessemos submetê-la a um fórum chamado Colegiado que era uma reunião anual à época que reunia todos os professores de todas as disciplinas para deliberar sobre os rumos das disciplinas nos âmbitos pedagógicos e administrativos.

No entanto, por uma questão de prazo de entrega do documento final que deveria ser feita logo após o Colegiado, decidimos mudar a metodologia de apreciação da minuta. Optamos por apresentá-la aos coordenadores das equipes de Educação Física pedindo que todos os professores, no prazo de aproximadamente

um mês, lessem o documento, reunissem-se em equipes para debaterem e proporem críticas e sugestões escrevendo-as em um parecer nos moldes de um documento que denominamos de “Parecer”²⁵.

Por isso, ao nos aproximarmos do dia em que iríamos submeter a todos os professores a minuta do currículo elaborado até então ao longo de dez meses, naturalmente sugeriram algumas preocupações, por não sabermos o que esperar dos colegas que estavam acompanhando de longe a escrita curricular. Uma fala que representa essa preocupação pode ser apresentada abaixo.

(...) a verdade é que eu continuo com a minha preocupação de como esse debate, aberto, em um colegiado, vai contribuir em relação a esse processo que a gente vem construindo há meses. (...) essa preocupação não é só minha. É de uma equipe que entende que pode ter um item que eles talvez não concordem (...), mas a equipe entende que isso aqui é um fórum aberto, todos tinham a possibilidade de estar aqui e nem todo mundo pôde e aí tudo bem, eu posso [sugerir] um acréscimo, e não chegar e “martelar” uma coisa que foi construída durante meses. (Dafne).

(Encontro 22, quinta-feira, 16/02/2017).

A professora Dafne assume a preocupação de submetermos o currículo ao fórum Colegiado e que neste fórum, ao invés de recebermos sugestões de alteração, alguns professores quisessem fazer críticas destrutivas, pela expressão “martelar” que a professora usa, visando depreciar o currículo, fruto de uma construção de muitos meses. No entanto, a ideia da metodologia apresentada era para que o debate fosse feito por meio do documento supracitado e não num fórum aberto com a condição de que tais considerações deveriam ser feitas “a partir das diretrizes que embasam essa proposta pedagógica”. Seguidamente a leitura desse trecho o coordenador afirma:

Então, isso aí eu acho que é importante deixar claro. Porque assim, se eles [os professores] fizerem uma proposição que vai totalmente contrária aos princípios que embasam a proposta, a gente vai precisar conversar e entender como encaixar isso, se há condições, senão a gente vai correr o risco de criar um documento incoerente (Coordenador/pesquisador).

(Encontro 23, segunda-feira, 20/02/2017).

Como afirma o coordenador, a condição das possíveis sugestões de alteração ao currículo deveriam se dar em consonância com os princípios que embasam o currículo, sob o argumento de que se as sugestões fossem embasadas em perspectivas curriculares contrárias ao currículo, ao tentarmos acomodá-las

²⁵ Presente no ANEXO D dessa tese.

poderíamos incorrer na incoerência interna tão discutida e evitada ao longo da trajetória de tessitura curricular.

Mais ou menos um mês e meio se passou e ao longo desse período recebemos os pareceres de *todas* as equipes de Educação Física do Colégio Pedro II. Algumas considerações se referiam às correções do texto, mas a maioria delas propunha críticas e sugestões de alteração ao texto, o que nos permitiu amplo diálogo com os professores do Departamento.

Após o recebimento de todos os pareceres o coordenador compilou-os num documento só, fez alterações mais simples no documento, como as de formatação e correção textual, deixando as mais complexas, que exigiam alterações significativas no texto, para que o grupo de professores decidisse em conjunto e presencialmente numa última reunião. Assim, nos reunimos por uma última vez no dia quatro de abril de dois mil e dezessete, exatamente um ano depois do primeiro encontro, para definirmos juntos as últimas alterações no currículo.

Na próxima seção nos dedicaremos a olhar para essa última etapa da escrita curricular para discutir alguns pontos que consideramos relevantes ao nosso objeto de estudo.

4.6. Recepção das críticas ao currículo: provocações e consciência sensível multicultural

Desde o início do contato com os pareceres das equipes percebemos um traço predominante, o incômodo que o currículo causou principalmente àqueles professores que até então construíam suas práticas pedagógicas em perspectivas tradicionais do currículo. Nesse sentido, dentre muitos momentos de diálogo e debate sobre as críticas e sugestões enviadas pelas equipes, nos dedicaremos nessa seção a somente um episódio que representou esse incômodo.

Uma das equipes se referiu a um trecho do currículo, situado na seção estratégias metodológicas, que destacava o diálogo entre professores e estudantes enquanto estratégia privilegiada para a construção de um currículo que valorizasse as diversas identidades culturais o que representava conseqüentemente na abordagem de práticas corporais plurais “que historicamente foram negligenciadas nas aulas de Educação Física”. Uma das equipes de Educação Física disse não concordar com essa afirmação, pois no entendimento deles, no passado o que havia

“era um desconhecimento de como se fazer de forma diferente, ou seja, aquela era a fundamentação da época”.

Diante dessas considerações o grupo buscou dialogar com base nos seguintes argumentos:

Ninguém está falando (...) o porquê que as pessoas não faziam diferente. A gente só está constatando... (Kelly).

Por que parece que as pessoas já estão se autodefendendo, né? (Bento).

Isso que eu acho que é legal que é a provocação que o currículo está propondo. Muitas pessoas nas suas respostas apresentam essa questão de serem provocadas e querem dialogar (Coordenador/pesquisador).

É, tipo assim, “eu não faço por que eu não sei fazer, mas é só por isso” (Rejane).

(...) na verdade, o que está incomodando é a palavra “negligenciada”. Por que, na verdade, não foi negligenciamento. Se a pessoa não sabia fazer de outra forma ou não conhecia, ela não negligenciou. A gente só negligencia algo que a gente já conhece. Eu sei que posso fazer diferente, mas não faço por que não quero. Então eu estou negligenciando outras formas. (Silvana)

Mas historicamente elas foram silenciadas (Coordenador/pesquisador).

Não por negligência (Silvana).

Por que negligenciado, você tá fazendo o juízo de valor do silenciamento, né? Elas foram suprimidas, elas não faziam parte da cultura corporal das aulas de Educação Física naquele momento (Coordenador/pesquisador).

A palavra “suprimida” de repente se aplica melhor do que negligenciada (Silvana).

Aí vocês estão usando eufemismo pra dizer a mesma coisa, né? Eles negligenciavam, né? (Kelly).

Não Kelly. Negligenciado é quando você tem a opção, eu estou me colocando no lugar do comentário. Você tem opção, mas não quer fazer, ponto. Eu negligencio mesmo essa maneira de se trabalhar. Dane-se. Agora, se eu nunca conheci, nunca pensei sobre essa forma eu não estou negligenciando (Silvana).

Mas a negligência pode ser por desconhecimento. Fui negligente por que eu não conhecia. Também pode (Kelly).

Mas não existia outra forma de se pensar. Pelo menos teoricamente não existia (Silvana).

Talvez o que doeu ali, foi o fato de uma palavra que tem um significado forte. (...) talvez naquele momento, ela nunca parou pra pensar e agora está. É isso. É só uma questão de ter cuidado (Silvana).

Será que a gente coloca que “historicamente elas foram silenciadas”, então? (Coordenador/pesquisador).

“Silenciada” eu acho que é a palavra mais correta (Silvana).

O argumento da equipe que enviou uma crítica ao currículo, inicialmente soou para o grupo como uma estratégia de autodefesa como se a equipe quisesse se justificar ao dizer que não sabiam fazer diferente.

Partindo do princípio de que todo currículo restringe-se a um limite espaço-tempo e se estabelece em relações de poder, a seleção de conteúdos se dá dentro da parcela de capital cultural disponível na sociedade e é aliada a maneira que os grupos em vantagem nas relações sociais entendem como a mais adequada. (NEIRA; NUNES, 2009). Em consonância a essas premissas Salles (2014) ao perscrutar a história recente dos currículos da disciplina Educação Física no Colégio Pedro II situa o domínio do currículo técnico-esportivos e desenvolvimentistas na década de 80 e do currículo psicomotor no início da década de 90 o que implicou em seleções curriculares restritas à esses currículos deixando outras manifestações culturais de fora.

O currículo em construção apresentou parte dessa história na seção Apresentação da disciplina ao contar resumidamente a história das perspectivas curriculares da Educação Física privilegiadas no Colégio Pedro II e defender uma seleção curricular mais justa e plural, o currículo em análise buscou problematizar justamente o quanto, ao longo dessa história, temas, culturas e identidades foram hegemonzados em detrimento de outros.

Nesse sentido, o coordenador reafirma o potencial do currículo de provocar certo desconforto nos professores que leram o documento, algo que anunciava os primeiros efeitos dessa proposta curricular que podem ter contribuído para que os professores se deparassem com atitudes próprias de um daltonismo cultural (STOER; CORTESÃO, 1999) sensibilizando-os para a diversidade e diferença presente em nossa sociedade e que precisavam ser também representadas na escola (CANEN, 1997b; CANDAU, 2012) no caso em tela por meio de temáticas de diversas manifestações culturais.

A princípio, o debate caminharia para a manutenção integral do texto, quando a professora Silvana nos chamou a atenção para a palavra “negligenciada” ao afirmar que só se negligencia quando se sabe e não por desconhecimento. Em seguida uma série de argumentos se assomaram ao debate, como por exemplo, os

que afirmavam que até por desconhecimento é possível negligenciar, a constatação do silenciamento de práticas corporais plurais que aconteceu no passado e não poderia ser negada, o uso de eufemismos que poderiam amenizar o argumento, o questionamento sobre o quanto a palavra negligenciar implicava em juízo de valor, etc.

Independentemente de nos alinharmos a qualquer corrente argumentativa em debate, esse diálogo nos chama a atenção para o quão complexa podem ser as construções curriculares quando multiculturalmente orientadas por meio da investigação como postura e da negociação cultural, pois se a primeira visa problematizar os papéis que docentes empreendem na organização e implementação de ações para o seu próprio aprendizado por meio de “negociação das inevitáveis tensões de propósitos e pontos de vista individuais e coletivos” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.32), debates permeados por esses princípios implicam na negociação cultural que propicia a construção de projetos comuns, onde as diferenças são entrelaçadas dialeticamente (CANDAU, 2008). Ao nosso ver esse debate representa o entrelaçamento dialético das múltiplas representações que podem se conjugar no tecido curricular harmônico e plural.

No contexto desse diálogo destacamos por último a postura da professora Silvana que convida os colegas a tentarem se colocar “no lugar” da equipe que fez o comentário e em seguida ela chama atenção para o quanto a palavra pode ter soado forte no contexto da frase e que esse olhar mais atento era “uma questão de ter cuidado” com a equipe. Esse conjunto de argumentos da professora Silvana nos informa que a constatação dos silenciamentos de “vozes” no currículo dentro de uma perspectiva multicultural crítica, precisa superar discursos acusatórios e caminhar para a proposição de práticas pedagógicas que enfatizem a diversidade cultural ao invés de abafá-las (CANEN, 2001).

É possível inferir também que a professora fez uso da *consciência sensível multicultural* que partiu da constatação de que muitas vezes construímos perspectivas etnocêntricas sobre o “outro” e propõe uma reflexão que possa nos colocar lugar sociocultural do “outro”, descentrando nossas maneiras de ver e jeitos de afrontar os discursos como os melhores, os verdadeiros, os únicos válidos (CANDAU, 2011b). A partir da vivência da consciência sensível multicultural, a professora convidou-nos a um reconhecimento mútuo que nos permitiu compreender

que as palavras podem ser colocadas sem dar margem a ferir o “outro” o que poderia gerar mais resistência que adesão ao currículo em construção.

Por fim decidimos mudar a redação do texto substituindo a palavra “negligenciadas” por “silenciadas” e como em todas as contribuições das equipes, justificamos aos colegas as razões da mudança da seguinte forma:

Escrevemos no sentido de constatar fatos históricos de forma abrangente. Mesmo assim, substituímos o termo “negligenciadas” por “silenciadas” para não dar nenhuma impressão de má fé. (COLÉGIO PEDRO II, 2017b, p.52).

Essa justificativa buscou explicar o motivo da frase, mas também afirma que a substituição da palavra visava sanar qualquer margem de interpretação de silenciamento de práticas corporais plurais por má fé ou falta de cuidado daqueles grupos que no passado estavam em condições de significar o currículo da Educação Física.

Esse último exercício que buscou ouvir o que as equipes tinham a dizer sobre o currículo para que o grupo decidisse as últimas alterações no documento com vistas a escrita da versão final, ao nosso ver representou uma vivência própria de uma comunidade de aprendizagem doente investigativa e multiculturalmente orientada por colocar em questão alguns pressupostos curriculares, por abrir espaço a vozes contraditórias que foram consideradas e tratadas por meio da negociação cultural, assim como, possibilitar reflexões a respeito das nossas representações sobre os “outros” culminando com um exercício empático da consciência sensível multicultural.

Nesse sentido, acreditamos que debates e reflexões como essa e muitas outras apresentadas ao longo desses capítulos puderam contribuir para a construção de identidades docentes sensíveis à relação educação/diversidade (CANEN, 1997b).

CAPÍTULO 5 – RESSONÂNCIAS MULTICULTURAIS DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DOCENTE

O tecido e a dança curricular

O primeiro ponto de ressonância de toda a trajetória de leituras, debates e de exercício da pesquisa permeadas pela perspectiva multicultural foi a escrita curricular, materializada num documento composto por três macro seções: apresentação; ensino da disciplina nos diversos segmentos e, por último, a seção pesquisa, extensão e cultura, dentre as quais analisaremos os trechos que consideramos mais relevantes para a nossa tese.

Na primeira seção denominada “apresentação” há uma breve abordagem histórica do currículo da Educação Física no Colégio Pedro II que transitou desde as perspectivas mais tradicionais às críticas. A problematização dentro de uma perspectiva multicultural no documento pode ser percebida em alguns trechos dessa seção, dentre os quais ressaltamos uma análise que o documento faz dos currículos dessa disciplina no Colégio Pedro II entre os anos de 1981 e 1989, onde é possível ler o seguinte trecho:

A homogeneização cultural é uma das características marcantes dos planos de curso desse período. Isso pode ser constatado na unidade didática denominada “teste de aptidão física” (...) Dentre os inúmeros objetivos desse teste, destaca-se o de “fornecer elementos para a seleção e formação de grupos homogêneos” (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p.234).

O destaque para intencionalidade de homogeneização de grupos de estudantes caracteriza o texto como multicultural na medida em que seus autores buscam desvelar ações curriculares que preconizavam práticas monoculturais identificando padrões semelhantes de aptidão física para organizar grupos de estudantes, ação que pode gerar exclusões ou segregação de grupos de estudantes que não se enquadrassem em padrões ótimos de aptidão física.

Ainda na seção “apresentação”, após um breve relato da trajetória de construção curricular bastante abordada nos capítulos anteriores, é possível ler no documento o seguinte trecho:

(...) esta proposta curricular pretende estimular práticas atentas à pluralidade de identidades dos estudantes, a partir da compreensão da escola como espaço-tempo multicultural de formação, a fim de construir

uma sociedade democrática e justa, finalidade primeira da educação pública. (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p.238).

Ainda que de forma abrangente é possível perceber a menção clara à perspectiva multicultural como balizadora para compreender a escola como um espaço de cruzamentos culturais (MOREIRA; CANDAU, 2003). Com isso, vemos nesse trecho, indícios que nos permitem caracterizar o documento como multiculturalmente explícito (CANEN; XAVIER, 2011). No entanto, ao considerarmos a polissemia do termo multiculturalismo, é importante saber sobre quais perspectivas multiculturais o documento se embasa. No parágrafo seguinte começamos a compreender a ênfase ao multiculturalismo crítico a partir da compreensão do documento sobre o que seria um currículo responsivo à diversidade

(...) um currículo coerente e efetivamente responsivo à diversidade, “valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural” (NEIRA, 2015, p. 293). (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p.238).

Na mesma seção “apresentação” há uma subseção denominada; “fundamentação teórica” onde se apresentam os princípios teóricos fundamentais da proposta curricular. De começo, o leitor é provocado a desnaturalizar paradigmas, pois o título que antecede a escrita da fundamentação teórica é “princípios suleadores”, seguido da explicação de que o termo *sulear* cunhado por Paulo Freire (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008) chama a atenção para as ideologias presentes no termo “nortear” ao centrarem-se nas culturas euro-estadunidenses como modelos universais e normalizadores. Contrariando essa lógica, a partir desse conceito, o documento propõe fazer

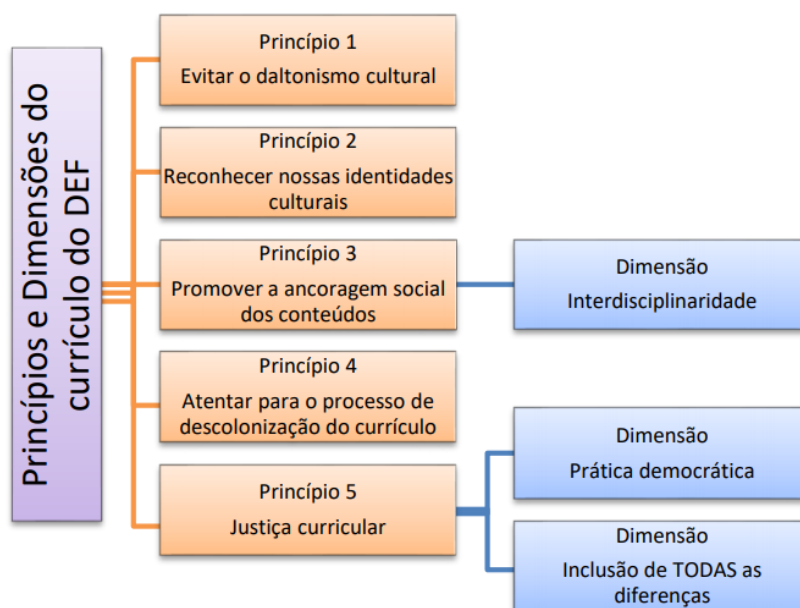
um convite provocativo para se pensar o quão cristalizado e naturalizado está esse e outros paradigmas que colocam os diferentes sujeitos na condição de cultura subalterna. É nessa perspectiva que esta proposta curricular se insere, ao convidar a comunidade escolar a olhar para a Educação Física escolar sob outros ângulos. (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p.238).

A partir dessa premissa, os princípios suleadores foram apresentados no documento, precedidos da explicação de como os autores identificaram esses tais preceitos teóricos como relevantes. As razões que levaram a escolha dos princípios suleadores se deu em função do diálogo entre os princípios apresentados pelos

professores por meio da análise de suas respostas ao questionário e os textos referenciais estudados ao longo da trajetória da escrita curricular.

Em seguida são apresentados cinco princípios e três dimensões ligadas a eles por meio da figura abaixo:

Figura 3 – ilustração da conjugação dos princípios e dimensões do currículo



Fonte: Projeto Político Institucional do Colégio Pedro II (COLÉGIO PEDRO II, 2017).

Os cinco princípios acima elencados, alguns dentre esses, cunhados por autores já trabalhados nesta tese (STOER, CORTESÃO, 1999; CANDAU, 2011b; GRANT; WIECZOREK, 2000) foram organizados por Neira e Nunes (2009) e ressignificados para o contexto da Educação Física escolar, afim de compor princípios básicos para a seleção das manifestações corporais, sua distribuição e elaboração de atividades de ensino dentro de uma perspectiva pós-crítica do currículo.

Nessa etapa de nossa tese, após operarmos com alguns desses princípios ao longo da discussão dos dados nos capítulos anteriores, podemos afirmar seguramente a sua estreita relação com o multiculturalismo dentro de uma perspectiva pós-moderna ou pós-colonial.

Poderíamos, entretanto destacar o princípio que preconiza “atentar para o processo de descolonização” do currículo que segundo Neira e Nunes (2009) parte da premissa de que as manifestações corporais privilegiadas pelo currículo da

Educação Física comumente estão baseadas nas culturas hegemônicas. Nesse sentido, a proposta curricular em análise chama a atenção para o fato de que

A adoção de temáticas baseadas *exclusivamente*²⁶ nas culturas hegemônicas, como por exemplo, o chamado “quadrado mágico”²⁷ corroborados por uma perspectiva curricular técnico esportiva pode gerar exclusão de estudantes que não se identificam com essas modalidades e com a forma como elas são abordadas, assim como, a evasão dos mesmos das aulas de Educação Física. (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p.247).

Esse trecho chama a atenção para algumas das consequências advindas de práticas pedagógicas próprias do multiculturalismo assimilacionista (CANDAU, 2011b) que privilegia conteúdos oriundos de culturas euro-estadunidenses, brancas, heterossexuais etc. em detrimento de outros conteúdos mais identificados com as culturas e identidades da comunidade escolar, principalmente quando potencializadas por estratégias pedagógicas baseada em treinamento de fundamentos técnicos das modalidades que visam a assimilação de gestos motores à padrões ideias de proficiência motora.

Com isso, ressaltamos que tais princípios alguns multiculturalmente explícitos e outros com potenciais multiculturais conferem ao documento significativos subsídios para que docentes, ao lê-lo, possam desvelar silenciamentos, preconceitos presentes nos currículos em ação e construir estratégias pedagógicas coerentes com a valorização das identidades culturais.

Em seguida, ainda na macro seção “apresentação” o documento aborda a subseção “Sentidos da Educação Física escolar dentro da perspectiva do currículo proposto”. Nessa subseção, inicialmente os autores relembram o questionário aplicado aos estudantes que conferiram inúmeros sentidos à Educação Física escolar. Em seguida os autores do documento dialogam com esses sentidos sob a luz dos pressupostos do currículo prescrito. Alguns desses sentidos, como por exemplo, as noções de que disciplina Educação Física relaxa os estudantes, ou dos diversos níveis de importância que os estudantes dão a ela, já foram abordados nos capítulos anteriores por meio da análise dos debates docentes que surgiram em

²⁶ Grifo dos autores

²⁷ Essa é uma expressão comumente utilizada no âmbito da Educação Física escolar para referir-se às quatro modalidades esportivas muito privilegiadas nas escolas: o futebol, o voleibol, o basquetebol e o handebol.

função do contato deles com as representações dos estudantes a respeito da disciplina na escola.

Ao final desse debate, o documento coloca em questão o porquê e para que ensinar Educação Física na escola. No contexto dessa problematização o documento propõe novas maneiras de pensar e fazer Educação Física na escola a partir de algumas premissas dentre as quais destacamos uma que preconiza

O reconhecimento do papel ativo de estudantes e professores na produção do conhecimento no campo da cultura corporal de movimento, tendo em vista que todas as pessoas possuem um patrimônio cultural digno de ser compartilhado, acolhido e valorizado. (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p.246).

Ao nosso ver esse trecho alça os sujeitos da educação, estudantes e professores, à condição de possuidores de patrimônios culturais que devem ser privilegiados no currículo escolar e de protagonistas na produção de novos sentidos no conjunto do patrimônio da cultura corporal circulante. É nesse sentido que a cultura se caracteriza como um processo de significação e o currículo pode se constituir como “um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p.186).

Na segunda seção denominada “ensino da disciplina nos diversos segmentos” temos na primeira subseção a apresentação dos objetivos do currículo organizadas em três dimensões: “ressignificação e produção do conhecimento” que compõe objetivos que visam criar novos sentidos e significados as manifestações da cultura corporal; “construção da identidade” que valorizam o reconhecimento de si e do outro numa relação dialógica; “experimentação das manifestações da cultura corporal” que visam promover a fruição de práticas corporais ampliadas enriquecidas pelos diferentes contextos culturais onde elas estão inseridas.

A seguir, apresentaremos respectivamente um objetivo de cada dimensão para os analisarmos a luz dos pressupostos de nossa tese:

Estabelecer relações entre as temáticas abordadas nas aulas de educação física e o contexto histórico, social e cultural da própria turma, da escola e da comunidade escolar (Colégio Pedro II, 2017, p.254).

Reconhecer a existência de diferentes identidades culturais e suas relações com os contextos socioculturais (Colégio Pedro II, 2017, p.254).

Vivenciar a prática de manifestações culturais nacionais, regionais e locais, estabelecendo vínculos com as culturas de origem da própria turma, da escola e da comunidade escolar (Colégio Pedro II, 2017, p.255).

O primeiro objetivo elencado, ao preconizar que as práticas corporais se relacionem aos contextos, históricos, sociais, culturais e com a comunidade escolar se aproxima de uma concepção de que o ponto de partida de estudo das manifestações da cultura corporal é a “prática social” (GRANT; WIECZOREK, 2000; NEIRA, NUNES, 2009) conferindo à ancoragem social das práticas corporais uma estratégia que permite abordar os enraizamentos socioculturais conferindo sentido e significado à sua tematização.

Em seguida, o reconhecimento das identidades culturais (CANDAU, 2011b) é valorizado numa relação indissociável com os contextos socioculturais de cada indivíduo composto por identidades híbridas que se constituem nos choques e entrechoques das relações nesses contextos.

No último objetivo elencado, a vivência de práticas corporais dá centralidade às manifestações culturais identificadas com as culturas locais dos estudantes o que certamente pode contribuir para a valorização das identidades culturais (NEIRA, 2007) dos sujeitos que fruirão de tais práticas.

Ainda na segunda seção “ensino da disciplina nos diversos segmentos” o documento aborda na sua última subseção os “Temas da Educação Física”. Ao iniciá-la, assume uma noção de currículo como projeto de seleção que deve se constituir a partir dos princípios suleadores do documento e por meio de uma

(...) construção dialógica dos conhecimentos que configuram os conteúdos de ensino a partir da experiência de vida dos educandos e dos educadores e das experiências de aprendizagem em si (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p.255).

Em seguida, com base em Neira e Nunes (2009), os autores reiteram que ao escolher os temas da Educação Física os docentes deveriam articular dialeticamente esses componentes contribuindo assim para a produção de novos sentidos para a prática educativa. Com isso, é possível inferir que o documento em análise baseia-se numa noção de cultura que compõe um repertório de significados, um conjunto de sentidos circulantes que permite que sujeitos se identifiquem mutuamente e que servem de matéria prima para a seleção curricular (LOPES, MACEDO, 2011). A partir da leitura desse trecho no documento, ressaltamos que todos os repertórios de significados advindos de docentes, estudantes ou das experiências de aprendizagem são considerados válidos e legítimos de fazerem parte do currículo sem hierarquizações e discriminações.

Posteriormente, ainda na subseção “Temas da Educação Física” o documento apresenta o resultado das respostas dos estudantes à questão 23, presente no ANEXO B desta tese, no sentido de valorizar os “interesses dos estudantes no que se refere às manifestações da cultura corporal que gostariam de vivenciar nas aulas de Educação Física escolar (...)” (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p.256). A apresentação da tabela com as escolhas temáticas dos estudantes é permeada por uma discussão e análise em consonância com os princípios do documento e os sentidos atribuídos a disciplina pelos estudantes. Por fim, os autores fazem uma ressalva importante aos docentes para o uso dessa tabela como subsídio para a seleção curricular, como podemos observar no seguinte trecho:

Vale ressaltar, no entanto, as limitações deste levantamento na medida em que alcançou apenas uma parcela do universo discente. Por outro lado, a partir de uma noção de cultura dinâmica que é reproduzida, produzida e ressignificada constantemente, o uso dessas informações para a escolha de temáticas a serem desenvolvidas durante as aulas deve ser feito complementarmente ao mapeamento da cultura corporal da comunidade e de outras estratégias que podem ser usadas para conhecer mais a fundo as práticas corporais e interesses dos estudantes. Do contrário, poder-se-ia incorrer no erro de cristalizar e naturalizar experiências e identidades que em si são fluidas e cambiantes (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p.257).

O documento relativiza o uso da tabela de temas e o caracteriza limitado por considerá-lo um produto de um recorte do universo mais amplo de estudantes, e, inferimos por nossa vez, principalmente fundamentada numa perspectiva pós-estrutural de cultura ao concebê-la como um conjunto de significados atribuídos e partilhados a partir da linguagem, ou seja, um conjunto de práticas significantes que se intercambiam de maneira fluida e que devem ser considerados mais enquanto produção e criação do que algo acabado (CANEN, MOREIRA, 2001; LOPES, MACEDO, 2011).

Dentro dessa perspectiva, o documento sugere que a tabela de escolha temática dos estudantes seja utilizada complementarmente a outras estratégias, como por exemplo, o mapeamento da cultura corporal que pode ser definido como uma estratégia que visa reconhecer as manifestações corporais disponíveis aos estudantes ou ainda que não componha suas vivências corporais, identifica as que estão presentes no entorno da escola e no universo cultural mais amplo, podendo ser feito também por um levantamento dos conhecimentos que os estudantes têm sobre determinada prática corporal (NEIRA, 2011). Dessa forma, para além do uso

da tabela de escolha temática presente no currículo, o mapeamento da cultura corporal pode favorecer “captura” mais próxima de nuances próprias da dinamicidade de identidades culturais e representações que fluem em cada comunidade escolar.

Por último, na seção “Pesquisa, extensão e cultura”, inicialmente o Departamento de Educação Física (DEF) do Colégio Pedro II é caracterizado como protagonista na implementação de diversos projetos dessa natureza. Em seguida, os autores, discorrem resumidamente sobre os principais projetos e iniciativas do DEF até aquele momento.

Na subseção seguinte denominada “Subsídios para a criação de projetos de pesquisa, extensão e cultura” dentre as inúmeras proposições apresentadas destacamos a que se refere aos projetos de extensão, ao preconizar que esses aproximem

a escola das manifestações culturais que circundam o universo escolar, incluindo responsáveis, servidores e instituições do entorno da instituição, a fim de promover o aprendizado com os pares e desconstruir preconceitos, em um diálogo intercultural. Desse modo, consideram-se pertinentes projetos que valorizem práticas corporais brasileiras, jogos e brincadeiras da cultura popular, ritmos e danças variados, por exemplo, com vistas à legitimação e solidificação do discurso da diversidade e da democratização de conteúdos dentro da escola. (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p.259).

Ao evocar a valorização das manifestações corporais que estão no entorno da comunidade escolar e ao visar desconstrução de preconceitos por meio de um diálogo intercultural que inclui vários atores da comunidade escolar, observamos componentes que podem favorecer a valorização das identidades culturais dos participantes cotejadas pela perspectiva multicultural crítica (CANEN, 2012) que preconiza justamente a problematização de preconceitos e das diferenças presentes do currículo. Tais estratégias quando aliadas à escolha de manifestações da cultura corporal dentro de uma postura descolonizada (NEIRA, NUNES, 2009) podem favorecer construções curriculares mais justas e democráticas.

Um ano e meio após o ponto final da escrita curricular, entrevistamos²⁸ seis professores a partir dos seguintes critérios: docentes que participaram dos grupos de quinta e sexta; que tinham tempos de atuação diferentes na instituição, com

²⁸ Integra das perguntas da entrevista no Apêndice A

maior frequência nos encontros; que trabalhavam em *campi* e níveis de ensino diferentes e que contribuíram com maior relevância na construção da presente tese.

Com isso, escolhemos os seguintes docentes:

- Jordana (3 anos de atuação no colégio²⁹, trabalha com estudantes de 1° ao 5° ano do ensino fundamental e teve 82% de presença nos encontros);
- Celina (5 anos de atuação no colégio, trabalha com crianças da educação infantil e teve 65% de presença nos encontros);
- Kelly (13 anos de atuação no colégio, trabalha com estudantes de 6° ano do ensino fundamental até o 3° ano do ensino médio e teve 76% de presença nos encontros);
- Silvana (13 anos de atuação no colégio, trabalha com estudantes de 6° aos 9° ano do ensino Fundamental e teve 76% de frequência nos encontros);
- Reginaldo (31 anos de atuação no colégio, trabalha com estudantes de 6° ano do ensino fundamental até o 3° ano do ensino médio e teve 35% de presença nos encontros);
- Clarissa (32 anos de atuação no colégio, trabalha com estudantes de 6° ano do ensino Fundamental a até o 3° ano do ensino médio e teve 71% de presença nos encontros).

5.1. Impressões gerais dos professores sobre o processo

Inicialmente pedimos aos professores entrevistados que descrevessem livremente sobre como, para eles, foi vivenciar a tessitura curricular esperando que com isso pudéssemos identificar alguns elementos relevantes que caracterizaram todo o processo em suas percepções. Dessa forma, observamos algumas adjetivações positivas ligadas as experiências e outras qualificações menos positivas, dentre outras.

Em meio as adjetivações positivas destacamos os entrevistados que consideraram a experiência “muito rica” (Jordana), “extremamente rica” (Kelly) “excelente” (Reginaldo) e “um processo prazeroso” (Clarissa). As justificativas para essas adjetivações se concentraram de forma marcante na possibilidade que essa

²⁹ Referente ao mês de dezembro de 2018.

experiência proporcionou de reunir diferentes vozes com diferentes concepções pedagógicas para contribuir com os debates e com a construção curricular em si, como podemos ver nas falas abaixo:

(...) porque eu vi uma reunião bastante numerosa de professores do departamento, e por ser numerosa tinha uma diferença muito grande entre tempo de casa e de perspectiva, né? Do que é Educação Física, do ideal da Educação Física, da filosofia e da prática da Educação Física. (Clarissa).

(...) porque possibilitou a participação de diferentes vozes, né? Então eu acho que essa possibilidade trouxe uma outra forma de pensar o currículo para além daquela lista de conteúdos obrigatórios que usualmente se pensa quando se pensa em currículo (Kelly).

Nessas falas, a diferença é destacada como uma característica importante para a construção desse processo, seja pela reunião de professores com diferentes experiências e concepções pedagógicas, seja pela sua ampliação por meio dos questionários docentes e discentes, fato que contribuiu sobre maneira para aumentar a pluralidade de vozes participantes dessa experiência de tessitura curricular e aprendizagem docente, o que se configura em si uma potencialidade multicultural, que no entanto, pode ser arrefecida ou potencializada a partir da maneira como as diferenças são tratadas em comunidades de aprendizagem docentes que visam a construção de projetos comuns como o caso em análise.

Duas respostas podem nos dar alguns indícios de como foram tratadas as diferenças no âmbito dessa experiência de aprendizagem docente.

(...) não foi uma coisa só de todo mundo aceita tudo que tá sendo falado. Então assim, o conflito e o embate serviram pra gente poder repensar a maneira de se relacionar, repensar maneiras de conduzir as coisas, repensar as nossas incertezas (Kelly).

Então, eu vi um grupo muito grande, com perspectivas bastante diversas, às vezes divergentes, e que foram conduzidas de uma forma bastante democrática. Então, eu gostei muito da sua liderança inclusive, que eu achei que foi uma liderança muito inteligente, né? Que você se portou como um grande organizador e classificador das ideias sem pesar a mão nem pra um lado nem pro outro. Então isso eu achei louvável. Posso dizer que foi uma das primeiras vezes que eu participei de uma gerência desse tipo. (Clarissa).

A partir das falas acima, é possível inferir que as formas de condução do processo de tessitura curricular foram multiculturalmente potencializadoras, visto que as diferenças de opinião que muitas vezes geravam divergências e embates foram consideradas agregadoras ao debate, pois ajudaram o grupo a repensar novas formas de condução do processo. Destaca-se ainda a condução do coordenador,

caracterizada como “democrática” por buscar lidar com as diferentes ideias de forma equânime.

Reconhecemos nesses trechos a presença da negociação cultural (CANDAU, 2008, 2011b), por apresentarem os conflitos e divergências como favorecedores da trajetória de construção de um projeto comum aliado ao papel da liderança como articuladora da integração das diferenças ao longo do processo.

Outra justificativa para a riqueza da experiência de aprendizagem se deve aos inúmeros recursos utilizados o que possibilitou uma interação entre a teoria e a prática pedagógica, como é possível ver abaixo:

Rica no sentido de a gente conseguir construir, com base num alicerce teórico, aquilo que a gente pretende desenvolver na prática. Então isso eu achei bacana também, justamente pelo fato de que tradicionalmente as pessoas veem uma separação entre teoria e prática, né? Então a gente partiu da prática, estudou sobre as questões, retornou a prática pra poder colocar num papel, muito mais do que ações a serem desenvolvidas, intenções a serem concretizadas (Kelly).

Ao associarmos essa fala à discussão dos capítulos anteriores, podemos inferir que as interações entre a teoria (caracterizada pelos textos propostos) e a prática (predominantemente fruto dos relatos de experiência dos professores e das representações docentes e discentes acessadas por meio dos questionários) possibilitou que a investigação da própria prática fosse cotejada pela teoria, para a construção de um conjunto de saberes materializados no currículo, um dos traços característicos das comunidades investigativas (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; FIORENTINI, CRECCI, 2016) o que certamente potencializou o aprendizado dessa comunidade de professores.

Ainda dentro dessa perspectiva, a professora Silvana qualificou o processo de tessitura curricular como “diferente de qualquer outra coisa” que ela vivenciou

Porque quando a gente só estuda e debate é uma coisa. Ali não, ali tinha um viés de construir um documento, e, sobretudo, mais do que isso, é pensar etapas metodológicas pra seguir. (Silvana).

Tal consideração salienta uma característica marcante que diferenciou essa comunidade de aprendizagem docente de outras vivenciadas pela professora, que foi a necessidade de se produzir um documento, não se restringindo somente a estudar textos e debater. Para tanto, foi necessário elaborar etapas metodológicas para o desenvolvimento da trajetória curricular, pois, salvo as primeiras etapas organizadas pelo coordenador, todas as outras foram gestadas pelos docentes

participantes do processo, com destaque para a decisão da maneira como estudaríamos os textos, a decisão de implementar os questionários e toda a sua concepção, assim como suas análises e a articulação dialética de todos esses elementos na escrita curricular.

Ou seja, essa experiência pedagógica guardou uma pluralidade e complexidade de caminhos e procedimentos que contribuiu para a formação desses professores no que tange a oportunidade de significar encaminhamentos possíveis para a construção de um projeto comum. No entanto, parece que o fato dessa experiência exigir a elaboração de um documento único gerou percepções menos positivas também. O professor Reginaldo chama atenção ao fato dessa experiência ter sido “muito difícil”, enquanto a professora Celina a considerou um “processo desgastante”. Dentre as principais justificativas para essas respostas estão:

(...) fazer reflexões com um grupo muito heterogêneo na sua formação. Os relatos do outro grupo. Isso acho que, de certa forma, caracteriza a questão da heterogeneidade das reflexões. Isso não é um problema, né? Isso é legal, que as reflexões sejam heterogêneas, mas pra se tirar uma conclusão, pra se tirar um caminho, eu achei assim, extremamente complicado. (Reginaldo).

pra mim pelo menos foi muito mais denso e intenso, assim, de discussões, de perceber qual teoria realmente ficaria mais à frente do que outras, quais pensamentos, quais autores. E aí é uma disputa, é um campo de disputa muito grande, né? (Celina).

Nos excertos acima percebemos as diferenças olhadas por outra perspectiva, pois apesar de se valorizar a heterogeneidade das reflexões, quando as identidades e representações docentes divergentes precisam construir projetos comuns, essa relação torna-se mais desafiadora. Principalmente por que tais decisões implicaram na definição das perspectivas curriculares que seriam escolhidas para embasar a nova proposta curricular. Nada mais natural pois, currículo é um projeto de seleção, um campo de disputa em relações de poder em que as diferenças concorrem por oportunidades de significação de suas visões de mundo (SILVA, 2011; APPLE, 2011).

O desafio está em encararmos as diversas identidades como enriquecedoras do processo em todos os momentos, inclusive quando for necessário a convergência de ideias para projetos comuns e ao mesmo tempo, perceber esse processo de disputa curricular como uma experiência de aprendizagem docente que quanto mais vivenciada dentro da negociação cultural (CANDAU, 2008, 2011b) melhor contribuirá

para a formação de identidades docentes democráticas e solidárias no tocante a maneira como representamos e lidamos com o “outro” em toda sua complexidade.

5.2. De tessituras curriculares a aprendizagens docentes

Com vistas a compreender como essa experiência de escrita curricular se transformou num espaço de formação continuada multiculturalmente orientada, fizemos dois questionamentos, o primeiro mais abrangente buscou perceber se os professores entrevistados haviam identificado alguma influência da sua participação nesse processo em sua atuação na sala de aula, no segundo, mais específico, questionamos se para esses professores a construção curricular que eles participaram representou também um espaço de formação docente, pedindo em seguida que justificassem.

A respeito da primeira pergunta, duas professoras concluíram ser difícil perceber de imediato alguma influência dessa experiência em sua atuação profissional, no entanto, cinco professores declararam perceber influências em suas práticas, dentre as quais destacamos as falas abaixo:

foi mexendo comigo em relação à minha prática sim. Ainda durante o processo eu tentava ver com outros olhos a minha prática, ver o que de fato eu acreditava e o que eu buscava, eu também estava conseguindo colocar na prática (Celina)

construir esse currículo foi pra mim também uma oportunidade de estudo, de crescimento mesmo profissional, de rever as minhas práticas, (...) foi rico nesse sentido também, de enriquecer a minha própria prática e o meu olhar sobre a minha própria prática (Jordana)

Tinham pessoas muito fortes no grupo, né? Pessoas com falas muito fortes. Isso fez com que várias questões me forçassem uma reflexão em relação a pontos que eu tinha assim, bem já enraizados e tudo mais. Foi muito interessante. Chamo atenção de uma pessoa especificamente, a Jordana. Uma pessoa que tinha uma argumentação teórica bastante significativa em relação à sala de aula. Isso me marcou legal, porque me fez refletir sobre algumas questões que eu tenho alguma dificuldade nas aulas e pude fazer um contraponto em relação a isso e foi bastante interessante (Reginaldo).

As expressões “ver com outros olhos”, “rever as minhas práticas” são significativas para percebermos que, de alguma forma essa experiência contribuiu para que os professores pudessem refletir sobre sua atuação profissional a partir do contato com a fala de outros docentes. O que se torna mais significativo na fala do professor Reginaldo quando afirma que a professora Jordana trouxe argumentações teóricas com enfoque na sala de aula que contribuiu para que o professor refletisse

sobre concepções até então “enraizadas”, assim como, suas próprias dificuldades em sala de aula.

A centralidade na revisão das práticas pedagógicas por meio do contato com as representações dos próprios colegas, reafirma a nosso ver, a importância de termos a própria escola como locus privilegiado de formação continuada (CANDAU, 2011a) na medida em que as discussões quando centradas nas culturas e desafios do universo de atuação docente contribuem de forma significativa para a revisão de conceitos e práticas pedagógicas.

Especificamente a fala do professor Reginaldo permite-nos constatar também o quanto os relatos centrados nas experiências de sala de aula puderam contribuir para romper as barreiras da lógica privatizada que se dá comumente a atuação docente e que as diferentes visões apresentadas pela conversa nessa comunidade docente permitiu que eles expusessem suas práticas pedagógicas a outros docentes num ambiente em que admitir incertezas, ou práticas “enraizadas” não é visto como falha, mas oportunidade de aprendizagem (COCHRAN-SMITH, 2012).

Num outro conjunto de respostas a influência da tessitura curricular gerou impactos na maneira como os professores interagem com os estudantes.

(...) dentro desse período de discussão, pensar um pouco mais, em atos das aulas em si, das falas das crianças, das chamadas, das conversas com elas, dos atos delas nas brincadeiras, nos jogos simbólicos (Celina).

Na prática mesmo como professora, assim, (...) Eu posso dizer que eu tô mais sensível à escuta dos alunos. (Silvana).

Comecei também abrir de novo pros meus alunos e perguntar pra eles o que eles fazem (Clarissa).

Podemos inferir que essas falas representam o quanto essa experiência curricular constituiu-se num processo de formação ao ponto de contribuir para aumentar a sensibilidade dessas professoras para o “olhar” apurado, a “escuta” sensível e para uma maior abertura para as representações dos estudantes, ações que guardam estreita relação com experiências de formações docentes que proporcionam recursos aos professores para a conscientização da pluralidade cultural, buscando superar o daltonismo cultural e pautar suas práticas pedagógicas nos universos culturais dos estudantes (CANEN, 1997b; STOER, CORTESÃO, 1999). A partir do momento que a formação docente proporciona mudanças de

atitudes como essas, compreendemos que esta guarda potenciais multiculturais que contribuiram para ações docentes mais sensíveis a diversidade na educação.

Quando questionados se, para eles a trajetória de tessitura curricular representou um espaço de formação continuada, todos foram unânimes em dizer que sim, que reconheceram o potencial de formação nessa experiência. Nesse sentido a professora Silvana afirma que “tudo que a gente lê, tudo que a gente debate, mesmo que a gente não consiga ler, mas estar num ambiente que as pessoas estão debatendo outras leituras, a gente está se formando”. Essa noção de formação docente aponta para a ampliação das oportunidades de aprendizado do professor. Todas as relações que docentes estabelecem dentro ou fora do ambiente escolar são experiências de formação docente. Esse nível de consciência de um estado constante de aprendizado pode ser associado ao constructo postura investigativa que baseia-se na concepção de que professores aprendem ao longo de sua vida profissional (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Mas para tanto reconhecemos a importância de que essa postura seja assumida conscientemente ao longo das experiências profissionais e de aprendizagem, caso contrário perdem-se oportunidades de aprendizado e ricas reflexões com vistas ao incremento da atuação profissional docente.

Ao justificarem sobre o porquê de perceberem a construção curricular como uma experiência de formação docente, três professoras destacaram a oportunidade de troca de experiências e de escutar as diversas perspectivas curriculares na fala dos colegas.

Pela troca, pelo estudo, pela leitura que é proposta, pela troca que você conhece o pensamento do professor, né? (Clarissa).

Eu sou auditiva à beça (...) assim, de aprender com falas, com discussões. (Silvana).

Então fazer a leitura dos textos, principalmente as discussões, assim, escutar o outro nesse processo de escuta, pra mim, como eu falei, é muito importante, então escutar o que o outro tá pensando sobre aquele referencial teórico, pra mim é muito importante. E várias pessoas, por mais que tivessem a mesma ideia, a mesma referência com olhares e falas diferentes, também ajudava. (Celina)

Podemos inferir que essas falas destacam a importância do uso da conversação nas comunidades de aprendizagem docente que proporciona aos participantes questionar afirmações sobre práticas pedagógicas comuns examinar diversas perspectivas e análises de explicações alternativas para um mesmo objeto

de estudo (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002), pois nessas comunidades os professores falam de histórias de suas salas de aula, compartilham ideias, procuram apoiar-se uns nos outros e debater sobre questões e desafios de seu cotidiano escolar e do contexto educacional mais amplo. Nesse sentido, nas comunidades de aprendizagem docente, “o ‘bate-papo’ tem uma importante função - ajuda a criar e a manter as relações interpessoais necessárias para o projeto ou propósito maior da comunidade”. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002, p.6). De outra maneira, as falas demonstram o quanto a centralidade nas representações docentes pode contribuir para valorizar as maneiras pelas quais os docentes pensam e representam suas práticas pedagógicas (CANEN, 2001). Por isso, reconhecemos a necessidade de experiências de formação docente proporcionarem esses ambientes de troca, onde a fala e a escuta servem ao apoio mútuo dos participantes para o aprimoramento e o fortalecimento de suas práticas.

Segundo a professora Kelly a construção curricular caracterizou-se como uma experiência de formação docente que foi além do

sentido só de aprender conteúdo, mas no sentido de repensar formas de dialogar por meio da literatura, por meio da compreensão do que as pessoas entenderam daquilo que elas leram, por meio do exercício de falar sobre teorias, de forma que as pessoas não entendam como algo descolado da realidade da sala de aula. Então com certeza foi um espaço de formação, o tempo inteiro (Kelly).

Podemos inferir dessa fala que a experiência de formação baseou-se numa concepção de aprendizagem docente do conhecimento-da-prática pelo fato de o conhecimento formal (ou teórico) ter dialogado com o conhecimento prático, próprio “da realidade da sala de aula”. Dentro dessa perspectiva, os professores podem falar sobre teorias ou teorizar e construir seu trabalho relacionando-os com questões socioculturais e políticas mais amplas e de outro permitem-se desenvolver uma postura investigativa diante do fenômeno estudado (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; FIORENTINI, CRECCI, 2016).

A professora Jordana fez uma relação da sua participação na construção curricular com a influência direta na sua formação, como podemos ver abaixo:

E acho que a experiência de construí-lo me deu subsídios pra conseguir rever e construir práticas (...) eu não saio mais de uma leitura fria do documento. Aquele documento, na verdade, é parte de um processo que eu vivi, e que ao longo desse processo eu também fui me construindo, o currículo estava se construindo e eu acho que eu estava me reconstruindo

junto com ele, e aí esse processo torna mais fácil o que vem depois do documento pronto. (Jordana).

Ao nosso ver essa fala apresenta a essência da relação entre a construção curricular e a formação continuada dos professores participantes, pois quando estes se propuseram participar da elaboração curricular, chegaram com suas experiências, valores, certezas, dúvidas e identidades que aos poucos entraram em confluência e confronto com outras identidades e representações institucionais, discentes e docentes, possibilitando uma permanente desconstrução e reconstrução de si, e a composição de novas identidades docentes. Para a professora, construir o currículo significou construir-se também ao longo da trajetória curricular o que facilitou sua apropriação do documento por que este representou o que ela viveu. Nesse caso, a leitura, apropriação e transmutação do seu conteúdo no cotidiano escolar se torna mais espontâneo por que está intrínseco a ela.

5.3. Multiculturalidades na trajetória curricular: entre limitações e potencialidades

Por corroboramos com Cochran-Smith e Lytle (2002) que afirmam que as comunidades de aprendizagem docente desenvolvem maneiras particulares de utilizar a linguagem nas tarefas coletivas, consideramos a etapa de escolha dos textos importante para compreendermos mais aprofundadamente a análise de como essa experiência de tessitura curricular se transforma num espaço de formação continuada, assim como identificarmos limitações e potencialidades multiculturais nesse processo. Para tanto, questionamos os professores sobre quais foram suas impressões sobre a escolha dos textos antes da escrita curricular propriamente dita.

Dos seis professores uma não respondeu por ter chegado após a escolha dos textos. Três professoras consideraram que os textos foram “bem escolhidos” (Jordana), foi “um processo adequado” (Kelly) e que “Todo mundo tinha liberdade pra participar” (Celina). Dentre as principais justificativas destacamos:

A escolha foi com base em algumas possibilidades de abordagem da Educação Física e com foco numa abordagem que se aproximava do encaminhamento, que me parecia que era o olhar do grupo, eu não vou dizer de todo mundo, mas que era um olhar que até então ficava meio que subliminar aí, a partir da composição do GT passou a ser, enfim, possível pro diálogo (Kelly).

a gente partiu de uma perspectiva macro, né, de pensar dentro da educação pra gente conseguir caminhar pra pensar o multiculturalismo dentro da Educação Física. Eu já falo multiculturalismo, embora no início a gente tenha ficado um pouco de dúvida sobre os caminhos, isso não era um martelo batido desde o início, mas a minha associação direta do currículo é com uma proposta multicultural. (Jordana)

Destacamos nessas falas o quanto o processo de escolha dos textos permitiu liberdade de participação de todos, assim como, possibilitou uma abordagem mais ampla da educação com posterior enfoque nos currículos da Educação Física e por último uma maior ênfase na perspectiva multicultural associada à Educação Física. Dessa forma, consideramos que um dos critérios para a escolha dessa ênfase se deu a partir do olhar da maioria do grupo.

Com base nessas falas poderemos inferir que a importância de compreender como a disciplina em questão se contextualiza dentro do âmbito da educação mais ampla, na medida em que ela está permanentemente ligada aos influxos dos paradigmas sociais e políticos de sua época. Nesse sentido, podemos associar a necessidade de que comunidades de aprendizagem docentes em diversos momentos busquem associações com contextos mais amplos da educação, o que pode estimular as comunidades docentes a compreender que toda a construção curricular em seus diversos âmbitos pode estar ligada a esforços mais intensos de mudança de organização escolar, justiça social e do papel igualmente abrangente de docentes líderes e ativistas nessas mudanças (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

A ênfase na perspectiva multicultural do currículo destaca-se ao nosso ver como uma potencialidade multicultural na medida em que buscou valorizar o “olhar do grupo”, e por que não dizer, as identidades culturais dos participantes, mesmo que no início não tenha havido definições taxativas a respeito das perspectivas curriculares que protagonizariam a escrita curricular. Portanto, compreendemos que em certa medida a escolha dos textos baseou-se na centralidade das representações docentes (CANEN, 2001). Ainda que nem todos os professores tenham sido contemplados em seus interesses, pois sabemos que o currículo e constrói nos tensionamentos e validações de diferentes identidades que compõem a comunidade diversificada.

Com isso, encontramos dois professores que consideraram a escolha dos textos inclinada à “questão multicultural” (Reginaldo) e “menos democrática” (Silvana) com as seguintes justificativas:

existia uma intencionalidade dentro do GT de trazer algumas perspectivas mais atuais, de estudos mais atuais da Educação Física, entretanto, como a gente era um grupo assim, um pouco diferente entre a gente, e talvez carente de determinados aspectos de formação (Silvana).

se a gente começasse por estudar as tendências, historicamente inclusive, que a escola tem, acho que a gente sairia melhor, com um contexto de construção de um currículo melhor. Porque a questão multicultural ainda é muito nova para a maioria das pessoas que estão trabalhando aqui no Pedro II com formações muito antigas, né? Não tô dizendo que essa forma de trabalhar o multiculturalismo seja uma coisa imprópria não, pelo contrário, é uma situação interessante, mas eu acho que a gente deveria aprofundar mais. Inclusive, porque a gente tem segmentos totalmente diferentes do Pedro II. Eu senti muita falta de um aprofundamento na psicomotricidade entendeu? E assim, as contribuições... a psicomotricidade foi um paradigma dentro da Educação Física e a gente praticamente não discutiu sobre isso. (Reginaldo).

As justificativas, ao nosso ver, concentram-se em afirmar que pelas formações docentes participantes do grupo e do Departamento de Educação Física do colégio serem antigas, a perspectiva multicultural representou um conhecimento novo que careceu de maiores aprofundamentos. Concordamos que o multiculturalismo, pelo seu caráter complexo e polissêmico, doze meses de estudo não seriam suficientes para um adequado aprofundamento, no entanto, chamamos a atenção para o argumento das formações antigas estar enviesada pelo interesse de significar currículos mais afins as perspectivas curriculares dos professores, como é a psicomotricidade para o professor Reginaldo.

Esse professor inclusive sugeriu um texto sobre a psicomotricidade como podemos ver abaixo:

Eu mandei até um texto depois pra você e tal. Mas eu acho que as pessoas não conseguiram aproveitar isso (Reginaldo)

eu acho que tiveram outras sugestões naquele momento que foram ignoradas. (...) O próprio Reginaldo, apesar que as perspectivas dele também estão muito distantes das nossas atuais, ali é um grupo maior e eu acho que rejeitou (...) (Silvana).

As falas constatarem o fato de que o texto não foi aproveitado ou ignorado pelo grupo. Destacamos dois fatores que foram determinantes para isso, primeiro como disse a professora Silvana, a psicomotricidade defendida pelo professor Reginaldo

não tinha ressonância no restante do grupo, depois, quando o professor sugeriu o texto ele já havia saído do grupo, não conseguindo acompanhá-lo até o final do processo, perdendo a oportunidade de marcar seu posicionamento e influenciar direcionamentos. Com base nisso, mesmo reconhecendo que todo currículo é composto por um conjunto de práticas significantes que se dão em meio às relações de poder onde identidades entram em disputa por legitimar suas representações (CANEN; MOREIRA, 2001), a partir da necessidade de Comunidades de Aprendizagem Docentes multiculturais valorizarem a identificação das nossas representações a respeito dos “outros” (CANDAU, 2011) questionamos em que medida o grupo conseguiu exercitar esse princípio a respeito da sugestão feita pelo professor Ricardo.

Se em outras oportunidades o grupo conseguiu fazer esse exercício de forma bem sucedida, nessa oportunidade inferimos com base em Candau (2011b) que o grupo pode ter visto o professor Reginaldo como o “outro como alguém a tolerar”, ou seja, mesmo admitindo a existência das diferenças a tolerância pode ter atuado para evitar o maior exame e tomadas de posição em relação aos valores presentes nas representações desse docente, nesse sentido a tolerância nos faz esquivar-se de polemizar e assume a “conciliação como valor último e evitar questionar a “ordem” como comportamentos a serem cultivados” (CANDAU, 2011b, p.30).

A partir dessas reflexões consideramos relevante que futuras experiências de aprendizagens docentes que envolvam ou não construções curriculares possam preconizar a identificação e problematização sobre como se constituem as nossas representações sobre o “outro”, buscando superar visões românticas de diálogos interculturais e enfrentar os desafios e conflitos intrínsecos a esses diálogos, assim como as situações de discriminação e preconceitos muitas vezes presentes no cotidiano inspirado por estratégias que nos proporcionem colocarmo-nos no lugar sociocultural do “outro” (CANDAU, 2011b), ou seja, vivenciarmos a consciência sensível multicultural.

Em seguida, também buscando analisar como a construção curricular se transformou numa experiência de formação para esses professores assim como possíveis limitações e potencialidades multiculturais nessa experiência questionamos aos docentes se no entendimento deles essa experiência havia

contribuído de alguma forma para lidarem com a diversidade cultural presente no Colégio Pedro II.

Excetuando-se uma professora que afirmou não ter percebido contribuição significativa da experiência curricular por sempre ter considerado a diversidade em sua vida cotidiana e profissional, o restante afirmou que sim, percebeu algumas contribuições da construção curricular para lidarem com a diversidade, sendo que três deram respostas mais centradas na vivência que tiveram internamente ao grupo de professores, uma professora enfatizou a contribuição dessa experiência para ela como pessoa e profissional, e por último uma professora percebeu tal contribuição em relação com os estudantes.

Dentre os 3 professores que enxergaram contribuições para sua relação com o grupo de docentes da própria comunidade de aprendizagem, destacamos:

O GT foi muito embativo em alguns momentos. Então, pra mim, estar no GT também era uma manifestação de aproximação e de resistência. Pessoalmente, eu consegui passar por esse processo sem ter que discordar ou discutir ou tentar levantar, me posicionar de alguma maneira. (...) eu acho que eu fui até muito madura no processo por conta disso. E você [coordenador/pesquisador] mediou muitos desses conflitos. (Silvana).

(...) principalmente em relação a ouvir o outro, né? Foi um exercício máximo de me controlar pra ouvir o outro, de equilibrar as minhas emoções no sentido de, “pô, eu não concordo, eu tô com vontade de matar aquele sujeito ou aquela sujeita, mas ele tem o direito de dizer, ela tem o direito de dizer, eu vou tentar falar de uma forma educada”, isso foi bacana, isso foi muito bacana (Kelly).

As falas acima chamam atenção para o aspecto do conflito e dos embates na relação entre os participantes. Como todo processo de tessitura curricular que envolve disputas por significação e validação de visões de mundo essa característica torna-se marcante. Nesse sentido, percebemos alguns fatores determinantes que podem representar potencialidades multiculturais, para que docentes aprendam a lidar melhor com diversidade intrínseca a esses processos: a) o reconhecimento de que “o outro” tem o mesmo direito que nós de dizer o que pensa, o direito de divergir de nós; b) o reconhecimento da necessidade de ouvir o outro mesmo que discordemos dele; c) o exercício do controle emocional quando em alguns momentos o primeiro ímpeto for de agredir e d) a necessidade de um mediação que promova a negociação cultural (CANDAU, 2008) para possibilitar um espaço propício a atuação das diferenças.

Cada um desses componentes quando devidamente articulados podem transformar as experiências de aprendizagem docentes em espaços mais agregadores e produtivos, ainda que permaneçam embates, comuns e esperados em construções dialógicas, esses princípios podem servir para enriquecer de diferentes maneiras de ver e lidar com “o outro” em qualquer instância do currículo escolar.

A professora Jordana nos respondeu primeiramente de forma abrangente ao partir da premissa de que “a diversidade está em todos os lugares, em toda e qualquer instituição”. Por isso ela afirma que

o multiculturalismo, a proposta do currículo, a experiência formadora do currículo seria capaz de me contribuir na revisão ou na reformulação das minhas práticas, pensando na temática da diversidade, estivesse eu onde estivesse. (Jordana).

Inicialmente percebemos a visão ampliada que a professora apresenta da diversidade o que permite romper significativamente com o daltonismo cultural (STOER CORTESÃO 1999; CANDAU, 2011b) caracterizando a escola como um espaço de pluralidade cultural. Em seguida, afirma que tanto a experiência formadora, quanto a proposta do currículo definida por ela como multicultural, foi capaz de contribuir para rever práticas mais alinhadas a diversidade. Em seguida ela aprofunda esse impacto dentro de um aspecto mais pessoal da sua vida.

A temática da diversidade sempre me foi uma temática muito cara, sempre foi alguma coisa que despertou os meus olhares. E isso sempre foi um valor pra mim, alguma coisa que eu acreditava mesmo, mas eu acho que os estudos me permitiram pensar sobre essa questão com um pouco mais de embasamento. Com um pouco mais de profundidade. Não era mais uma bandeira só de vida, mas era alguma coisa que eu podia relacionar com a minha prática pedagógica na escola mesmo, entendeu? Mas eu acho que discutir isso dentro do GT trouxe também uma mudança na minha formação profissional. Eu acho que nesse sentido talvez a minha formação pessoal e a minha formação profissional conseguiram um pouco mais se aproximar aquilo que eu acreditava, daquilo que eu passei a tentar fazer, pelo menos (Jordana).

Percebemos na fala acima, que a professora já guardava identificação pessoal com a temática da diversidade, identificação essa que se tornou também formalmente epistemológica a partir do conhecimento da perspectiva multicultural presente nos textos e nas discussões que vieram respaldar e complementar aquilo que ela tinha enquanto valores e visão de mundo. Nesse sentido, houve para ela uma união de suas crenças ao saber formal oferecido na comunidade de

aprendizagem docente que a fortaleceu enquanto profissional na medida em que essa experiência de formação permitiu a união de valores pessoais ao conhecimento de perspectivas curriculares que a colocaram em melhores condições pedagógicas de atuar profissionalmente ao lidar com a diversidade.

Podemos inferir desse relato que a perspectiva multicultural que permeou trajetória da tessitura curricular contribuiu para a formação da professora Jordana no que concerne ao aprofundamento epistemológico em relação à sua atuação profissional com a diversidade cultural presente no cotidiano escolar.

Por último destacamos a fala da professora de Educação Física atuante na Educação Infantil, Celina que também afirma que anteriormente a experiência curricular “já procurava um olhar pra essa diversidade, na educação infantil, sobretudo, também a gente sempre buscou muito esse olhar pra pensar a criança”. O olhar para a diversidade centrado na “criança” segundo a professora Celina caracteriza-se por

olhar pra criança e ver o que que ela pode ou não fazer, que características ela carrega, a história que ela carrega, tudo isso a gente tem esse olhar, e como que isso tudo se manifesta dentro do coletivo. Então são dois pontos, assim, muito fortes, muito cruciais pra gente na educação infantil, (...) entender as características e os históricos de cada criança e como é que isso se manifesta dentro do coletivo. (Celina)

Chamou-nos atenção o uso do termo “criança” para caracterizar os estudantes da educação infantil, principalmente por que o uso desse marcador identitários dá indícios de que a professora concebe a infância “não como uma fase do desenvolvimento e comportamento humano, mas como um conceito construído em consonância com a história, com a cultura, com as relações de poder” (MORUZZI, ABRAMOWICZ, 2015, p.202). Ou seja, são crianças que tem suas características únicas, sua história, provindas de contextos culturais e socioeconômicos diversificados e que todas essas dimensões identitárias vão se expressar diferentemente na relação com outras crianças no contexto escolar.

Moruzzi e Abramowicz, (2015) afirmam que há maneiras singulares pelas quais as crianças subjetivam suas experiências e são atravessadas por diferentes camadas sociais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais, assim como as relações de poder entre as crianças que interpelam e produzem uma maneira particular de vivenciar a infância para cada criança e simultaneamente produzir uma infância

plural para todas as crianças. É nesse sentido que a fala da professora consegue ver a criança “em sua inteireza, como ser que tem seus modos particulares de ser e agir” (SOUZA, NEIRA, 2015, p.63).

Segundo a professora Celina após o término da elaboração do currículo ela e sua equipe começaram a

a pensar estratégias, projetos que pudessem compreender, primeiro, essa criança, o que que ela trazia, pra a partir disso a gente começar a formar os nossos projetos. (...) e aí a gente foi pro mapeamento e a partir disso é que a gente montou de fato o nosso currículo para aquele ano (Celina).

Percebemos nessa fala a centralidade na valorização da constituição identitária das crianças, um dos princípios relevantes da perspectiva multicultural por que busca romper com noções essencializadas do educando que acabam por viabilizar prática pedagógicas assimilacionistas (CANDAUI, 2011b, CANEN, 2012). Dentro da perspectiva multicultural crítica, a criança deve ser

tomada não com base na sua essencialidade, mas na sua existência e constituição em diálogo com as perspectivas e valores sociais que circulam no seu contexto cultural. É o caráter discursivo acerca do que é ser criança que configura o ser humano desde a infância, mediante o estabelecimento de contato com as representações veiculadas (SOUZA, NEIRA, 2015, p.59).

Para tanto, a professora Celina afirma atuar com uma estratégia pedagógica denominada mapeamento da cultura corporal (NEIRA, 2011), conceituada acima. Essa estratégia pedagógica foi bastante discutida no período da construção curricular o que certamente influenciou seu uso pela professora Celina e sua equipe. A professora Celina explica ainda como aplicou o mapeamento e aponta algumas descobertas na fala abaixo:

[o mapeamento] foi a primeira proposta que a gente fez pras crianças. E foi interessante que dentro do mapeamento a gente também propunha algumas aulas com materiais mais livres pra ver como é que elas brincariam com aqueles materiais, se elas já conheciam e que outras possibilidades elas poderiam dar de brincadeira com aqueles materiais. E aí foi interessante parar pra observar aquelas crianças e como elas se manifestavam, foi muito bom porque a gente acha que a criança, ela não vai criar nada diferente, que ela não vai recriar, ela recria, ela dá outras possibilidades (Celina).

Nesse caso o mapeamento foi feito por meio de atividades mais livres em que as crianças poderiam explorar as diversas formas de brincar com os materiais disponíveis. A professora destaca o potencial criativo das crianças e como foi importante perceber que mais do que reproduzir brincadeiras conhecidas, elas

criavam e recriavam novas maneiras de brincar. Dentro dessa perspectiva a criança pode ser considerada como um sujeito produtor de cultura (SOUZA, NEIRA, 2015).

Podemos inferir a partir dessas falas dos professores que a comunidade de aprendizagem docente da qual eles participaram pode ter oferecido subsídios para aprimorar seu olhar a respeito da diversidade presente na dinâmica escolar que vão além de experiências de formações docentes que visam instrumentalizar professores para o uso de estratégias pedagógicas a serem aplicados a um “aluno abstrato” (CANEN, 1997b), mas vem todos os indivíduos como sujeitos inseridos em contextos socioculturais, possuidoras inúmeras subjetividades que tem o direito de serem representadas e ouvidas em todos os âmbitos da dinâmica escolar e que a diversidade se compõe pelo entrelaçamento dessas identidades na construção do currículo seja no âmbito de seu período de tessitura seja na relação com os estudantes no “chão da quadra”.

Com isso, podemos concluir que as experiências dessa comunidade de aprendizagem docente apresentou inúmeros potenciais multiculturais que permitiram aos professores entrevistados seu uso na relação com seus pares, principalmente em momentos de maiores tensões entre os participantes, no fortalecimento de visões de mundo e valores anteriormente construídos e no aprimoramento do olhar mais sensível a pluralidade cultural dos estudantes, potencializadas pelo uso de estratégias que buscaram aprofundar o reconhecimento das identidades culturais dos estudantes.

Ainda buscando compreender como a construção curricular se transformou numa experiência de aprendizagem docente multiculturalmente orientada e analisar limitações e potencialidades multiculturais nesse processo, pedimos aos docentes entrevistados que caracterizassem as escolhas curriculares que o grupo fez em relação com a diversidade cultural de professores e estudantes que foram principalmente acessados por meio dos questionários aplicados.

A maioria dos entrevistados ressaltou a importância da pesquisa feita por meio dos questionários, para o enriquecimento da tessitura curricular, assim como para sua formação.

A seguir destacamos duas falas que apresentam algumas características que embasaram as escolhas curriculares

Eu acho que numa palavra, a escolha foi democrática, no sentido de que a gente utilizou ferramentas pra ampliar o olhar, pra ampliar as lentes em relação aos temas que poderiam ser abordados, a gente usou as nossas percepções pra poder de alguma forma elencar aquilo que seria possível e outras possibilidades que não estavam ali contemplados (Kelly).

Eu acho que o processo de construção do currículo foi bastante democrático. Eu acho que a gente teve uma preocupação de que ele não fosse apenas o desejo daquele pequeno grupo que frequentava as reuniões. E a gente procurou colher um pouco do que era a instituição, do que pensavam os alunos, do que pensavam os professores que não participaram efetivamente do processo de construção curricular. Eu acho que trouxe um pouco das diferenças e das diferentes maneiras de enxergar a Educação Física (...) o grupo era plural e acho que a gente ainda assim não se preocupou em escrever apenas a Educação Física que a gente queria sem que isso tivesse de alguma forma um diálogo com a instituição, com a história da instituição, com os professores, com os alunos, e com todo mundo que faz parte (...) da construção cotidiana do currículo na escola (Jordana).

As duas professoras usam o termo “democrático” para caracterizar o processo que foi potencializado por ferramentas caracterizadas principalmente pela elaboração e implementação dos questionários, assim como sua análise, que permitiram ao grupo de professores “ampliar o olhar”, pois possibilitou o acesso às diferenças ao mergulharem em inúmeras representações sobre a Educação Física. Essa oportunidade de investigação permitiu que os professores percebessem e valorizassem o conhecimento gerado pela investigação da própria prática como um saber legítimo digno de ser considerado no currículo em construção. Nesse sentido, observamos aspectos relevantes ligados ao exercício da pesquisa como um fenômeno multicultural (IVENICKI; CANEN, 2016; IVENICKI, 2018) que dentro de outras contribuições, possibilitou aos docentes participantes construir um currículo que ressaltou tensões entre aspectos relativos à universalidade e diversidade cultural, questionando preconceitos e identidades anteriormente silenciadas e que precisavam ser ouvidas ao longo da tessitura curricular.

Outro componente relevante, mais especificamente na fala da professora Jordana, se refere ao vínculo dessa construção curricular com a identidade institucional, pois segundo ela, houve a preocupação do grupo em conhecer, dialogar com a instituição e com sua história, na medida em que a identidade institucional se transformou também num objeto de estudo e análise dentro de uma perspectiva multicultural para o grupo desde o início e conseqüentemente compôs a escrita curricular. Essas iniciativas, segundo Ivenicki e Canen (2016) são constitutivas da perspectiva multicultural da pesquisa na formação de pesquisadores

pois permite “verificar em que medida se trabalha com instituições ou organizações multiculturais que estão abertas à pluralidade e à diversidade ou, ao contrário, são impermeáveis as mesmas.” (p.48). E certamente o produto desse exercício foi essencial a escrita curricular.

Chamou-nos também a atenção na fala das professoras, o reconhecimento desse grupo plural enquanto identidade coletiva que construiu sua história ao longo dos meses nessa comunidade de aprendizagem docente subsidiando o que Neira e Nunes (2009) chamam de “cultura experiencial dos professores”. As professoras afirmam que esses saberes acumulados ao longo dos meses não eram o bastante para a tessitura curricular, e que portanto deveriam ser ampliados e compostos por outros saberes, mas reiteramos que o conjunto da cultural experiencial acumulada pelo grupo ao longo dessa trajetória precisa ser considerado e valorizado para a composição da tessitura curricular, pois foi legitimado por sua história de estudos, debates e pesquisas.

Nesse sentido, a partir dessas falas é possível inferir que escolhas curriculares guardaram potenciais multiculturais por que compuseram a tessitura de quatro dimensões principais: a) a cultura experiencial dos professores participantes, b) as representações docentes por meio do questionário, b) as representações dos estudantes por meio do questionário c) a análise da identidade institucional. Foi no choque e entrechoque dessas dimensões que o currículo foi tecido, constituindo também as identidades dos professores participantes.

Três docentes se referiram com especial relevância ao questionário para os alunos associando-o a um instrumento que permitiu aos professores conhecer o que os estudantes estavam pensando a respeito da Educação Física no Colégio Pedro II, assim como, seus anseios para o futuro currículo e o quanto, debruçar sobre esses olhares os provocaram de alguma forma. Destacamos abaixo dois trechos que consideramos mais relevantes:

(...) [a análise dos questionários] acabou trazendo pra gente novos olhares, assim, “opa, teve aqui uma proporção de ideias, de colocações dos estudantes que a gente não tinha parado pra pensar e que a gente precisa ter um olhar mais sensível pra isso aqui” (Celina).

(...) o questionário pros alunos, ele também trouxe um panorama enorme de possibilidades de temáticas (...). A gente não pensava tanto nisso, né? A gente pensava até em diversificação de conteúdo, mas a gente não pensava se estava predominando um único tipo de cultura, um único tipo de

grupo (...). Eu acho que os estudos do GT fizeram a gente pensar o quanto a gente é negligente em alguns aspectos (...) com essas diferenças. (Silvana).

Na primeira fala, a professora Celina destaca o “olhar sensível” para as representações dos estudantes que proporcionaram reflexões a respeito dessas representações em análise no sentido de ampliar a visão dos participantes que acessaram a pluralidade de identidades culturais por meio da análise do questionário. Na segunda fala a professora Silvana destacou o quanto o questionário, potencializado pelos estudos do grupo ampliou seu panorama de possibilidades de atuação docente para além de uma simples diversificação de conteúdos, mas fazendo-a questionar em que medida dar aulas de diversos conteúdos da mesma maneira acabaria por privilegiar “um único tipo de cultura”, “um único tipo de grupo” em detrimento de outros. Com isso ela constata sua negligência com as diferenças.

Essas falas, proporcionadas pelos estudos, debates e análise dos questionários são potencialmente multiculturais por apresentarem estratégias/elementos que apuram a sensibilidade multicultural para enxergar as diferenças em sua pluralidade permitindo aos docentes constantes questionamentos sobre como têm lidado com as identidades culturais em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, em certa medida, poderemos dizer que a comunidade de aprendizagem doente proporcionou o que Candau (2018) chama de

(...) trabalhar o próprio ‘olhar’ do/a educador/a para questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura. Somente assim será capaz de desenvolver outro olhar para o cotidiano escolar (p. 230).

Consideramos que, principalmente após a construção curricular, a professora Silvana conseguiu apurar seu olhar para as diferenças, pois ao constatarmos que ela havia se percebido “negligente” ao lidar com as diferenças questionei-a se em alguma medida a experiência de construção curricular havia contribuído para que ela superasse ao que ela denominou de negligência. Ela me respondeu da seguinte maneira:

Eu acho que a primeira função é se enxergar nesse processo, porque às vezes você não enxerga. Por exemplo, eu tive aquele aluno Jairo que teve muitos problemas comigo porque ele disse que eu era muito preconceituosa com ele, que eu discriminava ele. Porque eu cobrei muito dele, eu cobrei. Acho que eu teria uma postura, hoje, um pouco mais diferente com ele. Eu só percebi que ele começou a me respeitar quando eu tive uma atitude,

quando eu o chamei pra perguntar o que que ele fazia que ele me falava que ele participava da Casa do Jongô³⁰, que ele era umbandista. Eu falei pra ele, “poxa, me mostra, me conta um pouquinho da sua história, o que que você faz lá, você não pode postar umas fotos pra mim pelo *Face*?”. Aí ele postou. Aí eu falei assim, “será que se eu chamasse você pra apresentar pra uma turma, você viria?” Depois disso, eu abri um campo de possibilidade com ele que eu não sabia disso quando eu era professora dele. Eu estava muito mais preocupada com a assiduidade dele, com a tentativa de trazer ele pra minha aula, só que eu não encontrei o caminho, só encontrei o caminho depois. (...) diz que estudo amplia a nossa visão. Eu acho que é, assim, influenciou na minha tentativa? Claro que influenciou. Influenciou assim, de estar querendo buscar nele alguns elementos que ele (...) tem identidade pra eu conseguir chegar a ele, e que é uma identidade que não é minha. Então pra mim era difícil talvez procurar isso nele e depois isso ter como um insight, sei lá, não sei, surge naturalmente, é espontâneo. Porque era muito mais fácil eu criticar e querer que ele ficasse dentro dos meus modelos (Silvana).

Esse exemplo é muito rico por nos possibilitar várias oportunidades de reflexão à luz da perspectiva multicultural, a começar por percebermos a maneira rígida com que a professora Silvana cobrava a presença do aluno Jairo nas aulas tornava a relação dos dois conflituosa, fazendo ainda com que ele a acusasse de preconceituosa. No entanto, a professora ressalta que inicialmente ela precisava enxergar-se nesse processo, por que segundo ela “as vezes você não se enxerga”. A metáfora da visão utilizada pela professora permite-nos associar que inicialmente a professora estava imersa numa espécie de daltonismo cultural (STOER, CORTESÃO, 1999) que a impedia de reconhecer as diferenças étnicas, de gênero e sexuais, religiosas etc. do estudante e não colocá-las em evidência em suas aulas (CANDAUI, 2018).

A professora assumiu ser mais fácil criticar e querer que o estudante se adequasse aos seus modelos. Com isso, reconhecemos traços do multiculturalismo assimilacionista (CANDAUI, 2011b) na medida em que a professora queria impor padrões de comportamentos segundo seus referenciais ignorando as características diferentes do estudante. Candau (2018) afirma que, professores acometidos pelo daltonismo cultural tem dificuldade de valorizar as diferenças em sala de aula, também por “considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo ‘padrão’” (p.230), acabando por reproduzir as estratégias utilizadas para lidar com esse grupo “padrão”, na relação com estudantes que estão a margem desse grupo. Ação essa que provoca silenciamentos e resistências, como aconteceu com o Jairo.

³⁰ Casa cultural situada no Rio de Janeiro que, dentre outras ações promove a valorização do Jongô, dança brasileira de origem africana.

No entanto, com base nas reflexões da comunidade de aprendizagem docente que havia vivenciado, a professora Silvana se sentiu motivada a conversar com Jairo e conhecer sua história, suas origens, suas identidades culturais. Foi quando o estudante revelou seu interesse por Jongo e sua filiação religiosa a umbanda. Nesse momento, ao mesmo tempo que estava superando seu daltonismo cultural, a professora Silvana abria um espaço para a sua tomada de consciência da construção da identidade cultural do Jairo, num plano pessoal e na relação dele com processos socioculturais. Nesse sentido ambos estavam se permitindo “reconhecer nossas identidades culturais” (CANDAU, 2011b).

Em seguida a professora convidou-o para apresentar um pouco da sua cultura para outros estudantes. Com essa atitude, ao mesmo tempo que valorizou as identidades culturais do Jairo, tornou sua aula multiculturalmente orientada ao permeá-la por elementos das identidades culturais do estudante Jairo marcadamente caracterizada pelas culturas africanas.

Desta forma, consideramos que esse relato de experiência permite-nos perceber o quanto a vivência de uma comunidade de aprendizagem docente multicultural pode oferecer subsídios para que professores assumam posturas sensíveis a diversidade cultural perante sua prática profissional e seus estudantes.

5.4. Identidades docentes em construção: o imperativo de um currículo comum e a diversidade

A comunidade de aprendizagem docente em análise tinha como principal objetivo produzir um documento o que demandava a necessidade da construção de acordos que muitas vezes provocavam divergências de opinião muito, frequentes em grupos dessa natureza. Como um dos nossos objetivos foi analisar as implicações da elaboração de um currículo comum em relação à pluralidade de identidades que estavam construindo esse documento para formação continuada desses mesmos professores, questionamos como as divergências de opinião foram tratadas pelos participantes do grupo.

A constatação dos motivos dessas divergências é caracterizada no trecho abaixo:

A gente tinha desde divergências pessoais até divergências no que refere ao pensamento pedagógico da Educação Física. Pessoais no sentido de pessoas que não se relacionavam bem mesmo, que tinham um

relacionamento construído, só que ele era ruim. (...) Eu acho que elas vieram à tona e foram visíveis pra todo mundo que estava participando (Jordana).

Segundo a professora Jordana as divergências fundaram-se em duas razões diferentes: primeiramente às diferentes concepções de Educação Física que cada docente carregava. Essas diferenças são corroboradas pelo professor Reginaldo quando ele afirma:

Eu acho que por essa diversidade de formação, assim, e muito mais por uma identidade que tá ligada a tempo de profissão (...) (Reginaldo).

O principal marcador indenitário apresentado na fala do professor está ligado aos professores mais experientes e menos experientes o que, por consequência pode influenciar a concepção de Educação Física que cada docente construiu ao longo de sua carreira. No entanto, dentro de uma perspectiva multicultural, o grupo de professores de uma comunidade de aprendizagem docente melhor lidará com as divergências quando não enxergar nessas diferenças um problema, mas vê-las como contribuições plurais para o enriquecimento da formação docente, o que passa necessariamente pela valorização das diferenças culturais e da sua capacidade de promover estratégias pedagógicas potencializadoras dos diferentes sujeitos envolvidos (CANDAU, 2018). Nesse sentido, é fundamental perceber “que se trata de um processo heterogêneo. Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional” (CANDAU, 2011a, p. 63).

A segunda razão das divergências se referiram às desavenças pessoais entre os participantes, criadas anteriormente ao início da comunidade de aprendizagem em análise. O que nos faz inferir que apesar disso os docentes participantes escolheram estar nesse grupo, talvez por acreditar que essa oportunidade de significar o futuro currículo era muito mais importante do que qualquer desavença do passado. Fato era que todos estavam ali sentados a mesma mesa para construir juntos e essa construção não se deu sem divergências, por isso, como disse a professora Jordana, elas “vieram à tona”. Diante da emergência dessas divergências, destacamos abaixo algumas falas que apontam alguns valores e ações que basearam a maneira como elas foram trabalhadas pelo grupo:

Pra gente fica aquela liberdade de divergir e de defender o seu ponto de vista. (Clarissa).

Tinha um respeito pelas diferentes ideias. (...) isso eu vi uma coisa bacana do GT. A gente sabia brigar, a gente aprendeu a se respeitar. (Silvana).

A gente se escutava muito, mesmo nas divergências, dizendo assim, “estou discordando totalmente do que você está falando”, mas tinha um cuidado e um respeito muito grande por todo mundo ali. (...) a gente foi se entendendo enquanto grupo pensante, vamos dizer assim, as pessoas foram cedendo e esse “ceder” acabou resultando no que a gente tem hoje. (Celina).

Sem perder de vista que todo o processo se deu em meio a um campo de inúmeras disputas e relações de poder, é importante reconhecer que essas experiências podem ser trilhadas a partir de alguns valores como: a liberdade de divergir; o cuidado e o respeito com “o outro”. A vivência desses valores parte de uma compreensão de que “o/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos” (CANDAU, 2012, p.31).

Salientamos ainda a ação de “escuta” apresentada pela professora Celina. Processos de construção conjunta permeados pela escuta das diferentes opiniões é potencialmente multicultural por pressupor deixar-se penetrar pelas representações do outro. Esse processo se torna mais potencializado na medida em que é conduzido por uma escuta sensível ao diferente, sabendo respeitar o direito ao contraditório mesmo não concordando com ele.

Outra ação presente nas falas acima se refere ao “ceder”. Considerando a necessidade de produção de um currículo comum para minimizar divergência em algum momento as pessoas precisavam ceder em suas proposições e pontos de vista. No entanto, o ato de “ceder” como uma maneira de diminuir as divergências pode se dar por diversas razões como podemos ver a baixo:

eu não sei se as divergências foram se dissipando porque de fato as pessoas acolheram a ideia ou porque a cada momento o trabalho se avolumava, e aí a gente precisa literalmente produzir um documento, a gente precisa chegar ao objetivo e condensar as ideias e fazer uma proposta. (Kelly).

Esse trecho mostra algumas nuances da dissipação das divergências, por que ao considerarmos esse espaço de construção curricular um campo de luta e poder por significação, muitas das vezes, ou cedemos por que somos convencidos pela opinião contraditória, ou cedemos por que nossa opinião é vencida pela

maioria, ou mesmo por uma estratégia pragmática diante de prazos que se impõe para a produção do documento. De toda maneira o ato de “ceder” em comunidades de aprendizagem docente também guarda potencialidades multiculturais uma vez que pressupõe abrir mão de posicionamentos pessoais para aceitar o do outro, mesmo que haja muitas nuances nas condições dessa aceitação nessa relação.

Ao constatarmos que uma das implicações da elaboração de um currículo comum em relação à pluralidade de identidades docentes foram as divergências de opinião, o impacto das experiências fruto dessas divergências para a formação desses professores pode ser sido multiculturalmente positiva, como podemos ver na seguinte fala:

Eu acho que o departamento cresceu com essa experiência. Cresceu no sentido de perceber que as diferenças existem, mas que elas não podem ser um entrave pra gente pensar a Educação Física que a gente quer dentro da instituição, e que esse pensamento precisa acontecer também coletivamente, não só dentro de cada um (Jordana).

Com isso, podemos inferir que a conjunção de um grupo com identidades plurais que divergiram com liberdade, que viveram o cuidado com o outro, o respeito às diferentes opiniões, exercitaram a escuta e o ato de ceder nas inúmeras disputas discursivas puderam compor uma comunidade de aprendizagem docente que, segundo a professora Jordana empreendeu a superação do daltonismo cultural (CANDAU, 2011b; 2018) ao constatar que as diferenças existem, mas que acima de tudo elas não podem ser vistas como um impedimento para se construir projetos comuns.

Outra dimensão dessa experiência de aprendizagem docente se referiu ao desafio de elaborarmos um currículo comum para uma rede de 15 *campi*, composto por todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Esse desafio se tornou mais acentuado quando após concluída a primeira versão do currículo e apresentada a todas suas equipes para que passasse pela análise dos professores do Departamento, termos recebido por parte de algumas equipes, pedidos de um currículo mais fechado que apresentasse conteúdos específicos para todos os níveis de ensino que pudesse ser seguido em todos os *campi* do Colégio.

Essa demanda nos é útil ao escopo de nossa tese por nos fazer compreender como a diversidade cultural foi tratada pelos participantes a partir da necessidade de construção de um currículo comum. Parar tanto, com vistas a analisar as

implicações dessa experiência para a formação dos professores participantes questionamos a eles sobre como o grupo lidou com a necessidade que as equipes apresentaram de ter um currículo comum, com orientações de conteúdos específicos para cada segmento de ensino.

Das cinco³¹ professoras que responderam essa pergunta, uma se colocou a partir do ponto de vista das equipes pedagógicas ao apresentar a necessidade de ter um currículo mais fechado que apontasse temáticas por segmento com base nos seguintes argumentos:

A gente precisava de alguma coisa um pouquinho mais imediata, a gente precisava abrir um pouquinho os horizontes, mas a gente precisava de definir algumas coisas, mesmo que essas definições depois fossem diluídas em outros contextos, a gente precisava definir. (...) Pensar assim, “ah, mas o *campus* vai definir as suas necessidades nas suas discussões”. Não é só o *campus*, nós somos um departamento. Então, o *campus* não é isolado pra gente, então ele não pode ser isolado do nosso currículo. Então assim, eu sinto falta de ser pensado a Educação Física maior. (...) do departamento mesmo, a nossa identidade, o que a gente acredita, o que a gente vem pensando (Silvana).

Nesse trecho, a professora afirma a necessidade de ter um currículo que fosse mais definidor de diretrizes específicas, principalmente baseada no argumento de que essa seria uma forma de pensar a “Educação Física maior” do departamento o que poderia constituir-se na sua identidade coletiva enquanto conjunto de temáticas comuns.

Corroboramos com Canen (2008) e Ivenicki e Canen (2016) que o multiculturalismo pode representar uma lente que auxilia na análise de visões mais “universalistas” e mais “relativistas”, pois a tensão entre esse binômio é bastante relevante principalmente para as questões curriculares (CANDAU, 2012). Dessa forma, com base na perspectiva multicultural podemos inferir que as afirmações da professora estão baseadas na perspectiva “universalista” sob a alegação de que esses acordos poderiam garantir uma identidade mais consistente ao Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II. No entanto, partindo do princípio de que o universalismo precisa ser problematizado (CANDAU, 2012) algumas questões podem ser levantadas: a construção curricular que buscou integrar princípios da identidade institucional, representações docentes e discentes num documento

³¹ O professor Reginaldo não respondeu essa pergunta por que não participou dessas discussões, devido seu afastamento do grupo meses antes.

comum não representaria a constituição dessa almejada identidade departamental? Quais os riscos dessas diretrizes universalistas basearem-se em culturas hegemônicas corroborando para a manutenção dos silenciamentos de culturas subalternas? Em que medida, uma lista de conteúdos por segmento de ensino poderia minimizar a emergência de temáticas das comunidades locais de cada *campus*?

Poderemos obter algumas respostas a partir dos argumentos das outras quatro professoras que ao nosso ver podem contribuir para alguns apontamentos reflexivos, como é possível ver abaixo:

Eu acho que, como esse processo foi um processo longo, um processo que foi realmente "construído", assim, ao longo de um período. Ele realmente não representava a ideia de um ou de outro. Eu acho que ele representava aquilo que aquele grupo construiu e pensou pra Educação Física no Pedro II. (Jordana)

Essas constatações reafirmam as características de uma construção longa, processual e representativa de um currículo que contemplava a Educação Física no Colégio Pedro II como um todo. Essa representatividade foi fortalecida a partir de todos os movimentos que o grupo fez em direção as identidades docentes e discentes, para além dos textos e das opiniões internas veiculadas no grupo. Dessa forma consideramos que a partir da amalgama da pluralidade de representações da comunidade escolar, o currículo, produto de inúmeros acordos ao longo desse processo de tessitura curricular pode ter alcançado maior vinculação com a identidade coletiva do Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II, ainda que com características mais abertas.

No entanto, ao observarmos o currículo sob a perspectiva de uma identidade coletiva departamental corroboramos com Canen (2012, p.239) quando a autora nos alerta para o desafio de que “não se dogmatize ou se congele a identidade a partir de um marcador específico, ignorando sua mobilidade e hibridização”.

Acreditamos que essa preocupação de construção de um currículo mais maleável está presente na fala a abaixo:

Isso foi uma discussão, que o grupo travou, a gente manter um congelamento, vamos dizer assim, dos conteúdos assim, não tinha muita necessidade disso, então pra mim foi um avanço do currículo da Educação Física pro colégio (Celina)

A partir dessas considerações, poderemos inferir que houve debates no grupo que associaram a definição de conteúdos por segmento à um risco de

“congelamento” de suas diretrizes o que poderia minimizar sua potencialidade de adaptação, hibridização às diferentes culturas de cada *campus* do Colégio Pedro II.

Evidenciamos abaixo duas falas que ao nosso ver, vão ao encontro da associação de um currículo fluido e hibridizado com a valorização da pluralidade cultural.

(...) algumas propostas, como essa de fechar um pouco mais o currículo, elas iam de encontro a tudo que a gente tinha pensado. Então não dava pra simplesmente acatar aquilo. Se a gente propõe um currículo mais fechado, a gente, na verdade, teria um outro currículo e não esse (Jordana).

O currículo aberto é currículo e vai ao encontro da valorização das diversidades. Então, a impressão que me dá é que um currículo aberto não é currículo pras pessoas, por mais que se leia sobre valorização da diversidade, da pluralidade, etc., (...) Parece que a gente só é disciplina curricular se a gente tiver essa lista de coisas a ensinar, ferramenta específica pra avaliar. E a proposta desse currículo não é isso. (Kelly).

A primeira fala reafirma a ideia de que se o grupo aceitasse a proposta de fechar o currículo definindo conteúdos por segmento contrariaria o cerne da construção baseada na valorização da pluralidade cultural do Colégio Pedro II. Essa consideração é corroborada pela professora Kelly, ao afirmar que um currículo aberto preconiza reconhecimento da diversidade. Essa professora problematiza ainda ferramentas e procedimentos de padronização curricular que historicamente fazem parte de currículos tradicionais e que nessa nova proposta curricular pressupunha-se a ruptura com tais “padrões”, ou seja, era a subversão ao engessamento dessa cultura escolar que a construção do currículo se propôs a desafiar.

Diante desse conjunto de falas que trouxe à tona as reflexões sobre a tensão entre o currículo “fechado” ou “aberto” percebemos que os argumentos que defendiam a adoção de um currículo fechado preconizava a valorização da identidade de grupo Departamento de Educação Física e que, em contrapartida, os argumentos que advogavam por um currículo aberto buscavam romper com uma universalização que poderia congelar orientações para todos os *campi* ao mesmo tempo que buscava valorizar a diversidade cultural das diversas regiões onde esses *campi* estão inseridos. Dessa forma, a partir de uma perspectiva multicultural concordamos com Canen e Santos (2009) quando as autoras afirmam que

Não se deve recair nem em centralização excessiva do currículo, homogeneizando-o, nem em uma relativização exagerada, que leve a

preconizar currículos locais exclusivamente. O diálogo entre a diversidade cultural e a regulação é possível sendo que as propostas curriculares podem ser ressignificadas em cada local, em cada estado, em cada escola, a partir de diretrizes comuns (p.69).

Com isso, podemos inferir a partir dessa discussão, que a comunidade de aprendizagem docente que proporciona tais reflexões caminha na direção de formações multiculturalmente orientadas que busca sensibilizar os profissionais de educação para a valorização da pluralidade cultural como princípio essencial às construções curriculares, pois busca superar a homogeneização cultural e valorizar a necessidade do reconhecimento da diferença em todo o processo de ensino e aprendizagem. (CANEN; XAVIER, 2011; CANEN; XAVIER, 2012; CANEN, 2012).

5.5. Impactos da comunidade de aprendizagem docente para futuras experiências de formação continuada

Por último, com vistas a identificar algumas contribuições dessa experiência de formação continuada para futuras formações de professores que dialoguem com as demandas plurais do cotidiano escolar, pedimos para que os professores entrevistados, a partir da experiência de aprendizagem docente vivenciada propusessem sugestões para futuras iniciativas de formação continuada.

Inicialmente nos chamou a atenção a fala da professora Jordana que aponta uma perspectiva importante para futuras formações:

aqui dentro [do Colégio Pedro II], todo mundo faz mestrado, doutorado, pós-graduação, curso na China, congresso nos Estados Unidos, e sei lá mais o que. Então todo mundo tá muito comprometido com a sua formação, mas eu acho que a formação, ela também precisa ser construída no cotidiano da escola. A gente precisa ter espaço pra, dentro da escola, conversar sobre a escola, pra gente trocar experiências aqui dentro entre a gente mesmo. Isso eu sinto falta no colégio (Jordana).

A professora destaca um fato característico dos docentes do Colégio Pedro II. Em sua maioria os professores são estimulados a fazer formações continuadas *lato* e *strictu sensu*, o que caracteriza um corpo docente bastante qualificado nesse sentido acadêmico (GALVÃO, 2009), no entanto, questiona-se em que medida existe fomento para formações que se constroem com o enfoque no cotidiano da própria escola, pois é nesse cotidiano que docentes aprendem, desaprendem, reestruturam o aprendizado e fazem novas descobertas, portanto é nesse lócus privilegiado que frequentemente se aprimora essa formação mais conectada com as demandas do cotidiano escolar. Por isso, dar centralidade à escola, enquanto

espaço de cruzamentos de culturas, para desenvolvimento de projetos de aprendizagem docente em serviço, se torna fundamental para a superação de modelos tradicionais de formação continuada (MOREIRA; CANDAU, 2003; CANDAU, 2011a).

Ao debruçarmo-nos sobre as respostas dos docentes entrevistados percebermos que todos apresentaram inúmeras proposições de formações continuadas totalmente baseadas nessa premissa da centralidade no cotidiano da escola. Dentre eles, três docentes destacaram o potencial que as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS)³² têm de viabilizar a formação continuada de professores, mas não sem deixar de enfatizar o caráter costumeiramente burocráticos que ela toma.

Eu queria dar um novo formato aos rumos da RPS, por exemplo, (...) mas em relação ao nosso pedagógico (Silvana).

As RPS's, muito burocráticas ainda, sabe? Eu tentei já algumas vezes fazer discussões de textos, de vídeo, que fosse, de outras leituras nas reuniões, só que assim, o tempo é extremamente reduzido, então você acaba discutindo muito o cotidiano, que tem muitos problemas (Celina).

A partir dessas falas podemos constatar a necessidade de dar um caráter mais pedagógico e menos burocrático as RPS, ou seja, o que podemos inferir, como tempo dedicado a demandas administrativas distanciadas de uma vinculação direta com a atividade fim do professor que é o ensino. Essas duas demandas parecem ser concorrentes em que uma aliasse a formação continuada e a outra não.

No entanto, a partir de uma perspectiva de aprendizagem docente do conhecimento da prática para além de leituras e debates sobre textos e vídeos nas comunidades de aprendizagem docente poderemos depreender que é possível enxergar nas conversas a respeito de demandas ditas burocráticas, oportunidades de aprendizagem docente, principalmente quando encaradas com base numa postura investigativa multicultural em que, a partir do olhar para a valorização das diversas culturas, se questionam por exemplo, alguns pressupostos das orientações administrativas, se problematizam orientações sobre práticas comuns e debatem sobre assuntos administrativos, colocando em questão os grupos e identidades

³² As RPS são reuniões semanais que cada equipe de disciplina do Colégio Pedro II precisa fazer para dar conta de demandas administrativas e pedagógicas do seu cotidiano escolar. Nessas reuniões normalmente de 90 minutos se debate qualquer tipo de assunto relativo à disciplina no contexto escolar.

valorizadas e em que medida contribuem para alguns processos de silenciamentos e invisibilização de outras identidades (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999; COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 2002; CANEN, 2012). Por isso, a partir desse olhar mais amplo para todos os assuntos concernentes as RPS, podemos considerá-las como um espaço privilegiado de formação docente profundamente vinculado as demandas do cotidiano dos professores mesmo que em dado momento os assuntos abordados não estejam vinculados a atividade fim dos docentes.

Para a professora Jordana existe uma limitação nas RPS, pois segundo ela essas reuniões acontecem

dentro de cada unidade, mas eu acho que dentro de cada unidade a gente já tá fechado no nosso universo, que é um universo pequeno (Jordana).

Ao considerar que as RPS são restritas ao próprio *campus*, interpretamos que há um anseio por extrapolar essas fronteiras, a partir de iniciativas que viabilizem trocas de saberes entre os professores de Educação Física que atuam em outros *campi*. Esse interesse é corroborado por outros professores dentre os quais destacamos duas falas abaixo:

(...) pedir aos colegas que fossem em outros *campi*, não é dar capacitação, mas conversar sobre alguns assuntos vivenciados no seu *campus* e discutir com eles aquilo num outro *campus* (Reginaldo).

Então eu acho que a gente precisava, dentro do Pedro II, construir um espaço que a gente pudesse estar mais vezes juntos pra poder haver essa troca, que eu acho que é importante e faria bem à operacionalização do currículo, digamos assim (Jordana).

As considerações dos professores vão ao encontro de uma noção de docentes que são vistos como produtores de cultura docente em ação e que devem ser valorizados em seus saberes, conhecimentos esses que precisam ser compartilhados a partir de espaços de trocas que podem ser informais, por meio de conversas que se baseiem no compartilhamento de relatos de experiências vivenciadas. Segundo Candau (2011a)

Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e nos conhecimentos do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É por meio desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem, hoje, a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao cognitivo (p.59).

Nesse sentido, consideramos que a sugestão de troca de saberes entre docentes de diversos *campi*, proposta pelos professores, guarda potenciais multiculturais por ser valorizadora dessa cultura docente em ação.

Na fala do professor Reginaldo, pelo uso da expressão “não é dar capacitação” percebemos uma clara rejeição a práticas que se associem à modelos clássicos de formação continuada (CANDAU, 2011a) em que se parte do princípio de que professores não são capacitados para o exercício profissional e por isso precisam fazer capacitações, o que se associa a uma perspectiva de ensino do conhecimento para a prática por construírem uma imagem de docentes peritos e aqueles menos competentes que não sabem o suficiente para ensinar eficazmente (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Era a lógica inversa que estava em pauta, a noção de que todos os professores possuem saberes validados pela experiência docente e que precisam ser compartilhados.

A professora Jordana associa essa troca de conhecimentos entre os docentes de Educação Física dos diversos *campi* do Colégio Pedro II como uma estratégia que poderia beneficiar a operacionalização do currículo, ou seja, a maior capilaridade do currículo no chão da escola. Essa preocupação é compartilhada por outros docentes por perceberem que o estudo do novo currículo e sua implantação deveria ser intensificada no âmbito do Departamento de Educação Física. Essa preocupação é melhor percebida na fala abaixo:

E eu acho que quem não viveu esse processo, não tem essa mesma relação [com o currículo], pode ser que veja o currículo como um documento apenas, que eu acho que não é o que ele é. E aí, como não há esse envolvimento com o processo, pode ser que a gente não consiga de fato, nesses *campi* do colégio, construir práticas alinhadas à essa que é hoje oficialmente a proposta do departamento, mas que para ser de fato a prática do departamento, depende do envolvimento do grupo (Jordana).

Esse currículo foi feito para tornar-se vivo no chão da escola, essa é sua vocação, principalmente por ter sido composto por um conjunto rico e plural de representações e identidades, ter passado por desconstruções e reconstruções que se hibridizaram para se conjugar num conjunto de ideias que pretendia ser representativo para todo o colégio. Tais características, segundo a professora Jordana, o coloca num outro patamar acima de um simples documento. Por terem vivido intensamente esse processo esse grupo de professores ansiou por estratégias que pudessem ter um maior envolvimento de docentes contribuindo

assim para a implementação do documento. Alguns entrevistados apontaram estratégias:

(...) a gente precisa construir caminhos formativos pra que todos nós, mas principalmente aquelas [pessoas] que não se envolveram no processo de construção do currículo possam se envolver com a prática pedagógica, com a reflexão do currículo na prática, ou seja, na verdade com o exercício de colocar o currículo em prática. Eu acho que a gente precisa construir isso ainda (Jordana).

(...) a gente deveria começar a discutir em cima desse currículo que a gente fez, começar a discutir isso agora, com mais tempo. Eu acho que a gente pode aprofundar isso, a gente pode criar, por exemplo, câmaras de discussão que aprofundem isso e levem isso para as pessoas. (Reginaldo).

(...) em algum momento aquele documento tem que ser colocado na mesa e dizer aonde que nós conseguimos conversar com ele (Silvana).

As propostas apresentadas nas falas acima são complementares e sugerem construir percursos formativos, dando centralidade ao currículo e envolvendo principalmente docentes que não participaram do processo de construção do documento, dedicando mais tempo para debates com o devido aprofundamento e buscando entender em que medida as práticas pedagógicas tem dialogado com o currículo. Mais uma vez destacam-se nas falas acima a centralidade no currículo e no cotidiano escolar por conter intenções de construir um diálogo da proposta curricular recém criada com sua implementação no cotidiano escolar.

Esses percursos formativos propostos encontram ressonância nas comunidades de aprendizagem docente, primeiro por partirem de uma problemática central: como colocar o currículo em prática? Essa pergunta é característica de uma comunidade investigativa por que surge dos anseios dos próprios professores e não lhes são impostas (FIORENTINI, CRECCI, 2016) configurando um caráter orgânico que dá legitimidade à criação e desenvolvimento dessas comunidades.

Podemos associar as propostas de discussões e debates às comunidades onde a investigação é uma postura, pois nelas os grupos de professores se comprometem com a construção conjunta do conhecimento através de conversas e outras formas de análise e interpretação em colaboração mútua (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Mas para tanto, como bem salientou o professor Reginaldo, é preciso tempo para as discussões. Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), o tempo nas comunidades investigativas é uma das suas características principais.

Quando o ritmo de uma comunidade segue sem pressa e quando os membros do grupo estão comprometidos a trabalhar com questões complexas, as ideias têm tempo de serem incubadas e de se desenvolverem, e a confiança cresce dentro do grupo, e assim os participantes se sentem confortáveis para levantar questões e se exporem. Ao longo do tempo, as comunidades que apoiam a investigação desenvolvem suas próprias histórias e, em certo sentido, sua cultura – um discurso comum, experiências compartilhadas que funcionam como balizas, e um conjunto de procedimentos que estruturam e dão forma a uma experiência contínua. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.31).

Multiculturalmente falando, o tempo nessas comunidades investigativas contribui para a construção de identidades coletivas e fazem acordos provisórios que contribuem significativamente para o aprimoramento da identificação do grupo e aprofundamento das investigações a respeito de temáticas que surjam de relatos de práticas pedagógicas desafiadoras. A respeito dos relatos de experiência, a professora Kelly apresenta um exemplo vivenciado em um grupo o qual ela participa e que tem como uma de suas estratégias produzir relatos de experiência. A professora justifica o uso dessa estratégia formativa ao dizer:

Então, o exercício de comunicar aquilo que a gente faz no cotidiano é também um exercício de estruturar o pensamento de uma forma que o outro possa entender como eu planejei, como eu desenvolvi e como eu avalei o processo, então isso a gente tem exercitado no grupo. As pessoas chegam lá, “bom, olha só, a gente tem que escrever um projeto”, “mas como? Eu não sei”, “tá bom, então me conta o que que você quer fazer”, e aí nesse processo de formação, quem tem mais experiência com a escrita tem ajudado quem não tem experiência ou quem tem menos experiência com a escrita. Então as pessoas escrevem o que elas elas viveram. E a partir dessa troca a gente vai construindo um texto (...) (Kelly).

Com base nessa fala, podemos depreender que o próprio exercício de comunicar, de relatar e escrever a experiência docente configura-se num processo de aprendizagem por mobilizar a estruturação do pensamento para que o professor reflita sobre todas as etapas de sua aula. Como afirma Neira (2017, p.61) a “produção de relatos de experiência implica indagação, escrita e reescrita”, o que em si se constitui numa experiência formadora privilegiada. Esse processo é potencializado por que é compartilhado com um grupo de pessoas que apresentam suas representações a respeito das experiências relatadas tornando sua análise mais plural e rica de reflexões pedagógicas.

Segundo Neira (2017) no compartilhamento de relatos de experiência, todos os participantes são beneficiados na medida em que professores autores dos relatos de experiência dão publicidade aos sentidos que conferem à sua vivência e às

interpretações pedagógicas acerca de sua experiência, aprendem a submetem essas experiências ao crivo dos seus pares, expõem-se aos olhares e comentários daqueles que os leem, transformando a leitura e a escrita de experiência do “chão de quadra” num projeto de formação e ao mesmo tempo numa ação pedagógica em que os participantes assumem a sua condição autoral num campo teórico-metodológico pouco explorado.

Com isso, podemos inferir das falas dos entrevistados que futuras experiências de formações docentes que pretendem dialogar com as demandas plurais do cotidiano escolar podem se beneficiar dessas experiências se a construírem tendo a escola como lócus dessa formação; identificarem em espaços formais como reuniões docentes já instauradas nas instituições, oportunidades privilegiadas de formação docentes multiculturalmente orientada se professores atuarem dentro de uma postura problematizadora de pressupostos das orientações educacionais e questionarem discursos que constroem a identidade e a diferença, assim como, os preconceitos e discriminações presentes nessas orientações (CANEN, 2012).

Com isso, futuras formações docentes que deem centralidade ao diálogo com a pluralidade cultural da escola devem ver os professores como produtores de cultura e privilegiar seus conhecimentos (CANDAU, 2011a) proporcionando um compartilhamento desses saberes em espaços de trocas para além dos muros do próprio da própria escola. Esses espaços poderiam também se transformar em comunidades investigativas fomentadoras de questionamentos e investigações que partam dos próprios professores como o desafio da implementação de currículos no cotidiano escolar, que podem ser incrementadas pela confecção de relatos escrito de experiências docentes possibilitando trocas mútuas de compartilhamento e aprendizados autênticos.

Considerações finais

Ao considerarmos o multiculturalismo como uma característica das sociedades contemporâneas (CANDAU, 2012) e a escola, por estar inserida nesse contexto, um espaço de cruzamentos culturais (MOREIRA; CANDAU, 2003), questiona-se, muitas vezes o caráter monocultural dos currículos escolares que baseiam seus projetos de seleção em alunos “padrão”, o que tem produzido efeitos indesejáveis no âmbito da educação, como por exemplo, o fracasso escolar e a evasão. Currículos elaborados dentro de lógicas semelhantes têm sido tensionados por ações de resistências de grupos identitários historicamente silenciados e excluídos. Essa realidade informa as disciplinas escolares, e, inclusive a Educação Física escolar, foco da nossa tese, que uma alternativa para tornar o currículo mais justo, democrático e responsivo a complexidade plural da dinâmica escolar seria torná-lo multiculturalmente orientado em todas as suas etapas. Quando o currículo multiculturalmente orientado é construído por docentes que se comprometem com sua elaboração ao longo de todo o seu percurso, essa experiência pode se transformar num espaço de formação continuada com impactos multiculturais para as identidades docentes.

Por isso, no presente estudo nos dedicamos a analisar o processo de construção curricular da disciplina Educação Física do Colégio Pedro II, ocorrida ao longo de 12 meses no biênio 2016/17 por meio de 25 encontros com uma média de duas a três horas de duração, encontros esses, sediados no complexo de São Cristóvão, em que por meio de leituras, estudo, reflexões, debates, elaboração de instrumentos de pesquisa e vivência dos princípios da pesquisa acadêmica para o foco da tessitura curricular. Construimos o currículo da disciplina Educação Física do Colégio Pedro II por meio de um longo processo de formação continuada. Contamos com a participação ativa de 21 docentes dispostos a trilhar uma trajetória árdua, desafiadora e enriquecedora de (des)construção curricular e de si mesmos.

Ao partirmos da premissa que a formação docente se dá ao longo de toda a vida (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999) em toda e qualquer interação profissional das licenciaturas ao último dia de trabalho docente, consideramos que essa experiência de construção curricular gerou impactos significativos para a formação continuada dos docentes que participaram desse processo. Nesse sentido, a

questão central que orientou nossa tese foi: como essa experiência de construção curricular se constituiu num processo de formação continuada multiculturalmente orientado e contribuiu para a construção de identidades docentes que saibam lidar com a diversidade cultural intrínseca à escola contemporânea? Buscamos responder esse questionamento ao analisar os desafios, limitações e potencialidades multiculturais dessa experiência de construção curricular de forma a contribuir para formações docentes que dialoguem com os desafios enfrentados nas escolas dos professores em formação e com a diversidade cultural presente na escolar.

Nesse sentido, ao buscamos compreender como um processo de construção curricular se transforma numa experiência de formação continuada multiculturalmente orientada, identificamos que a tessitura curricular em análise começou a se constituir numa experiência de formação continuada multiculturalmente orientada por basear-se na premissa de participação de todos os docentes de Educação Física do Colégio Pedro II sem distinção, inclusive por contar com estratégias específicas de convite, a docentes considerados *persona non grata* por grupos dominantes instituídos. Dessa forma, a participação indistinta das diferenças se constituiu uma primeira característica que tornou esse processo multiculturalmente orientado. Ou seja, mais do que constatada, a diferença intrínseca a ação educativa, essa foi desvelada e valorizada (CANDAU, 2011b).

Essa característica foi ressaltada pelos professores entrevistados como uma das riquezas do processo, principalmente quando chamaram a atenção para o caráter plural da comunidade docente que se formou, com destaque para as diferenças de tempos de atuação no colégio e de concepções pedagógicas com a qual cada docente se alinhava. Ainda com base na fala dos docentes entrevistados, constatamos que a maneira como as diferenças foram articuladas se constituíram multiculturalmente potencializadoras ao serem tratadas por meio da negociação cultural (CANDAU, 2008, 2011b).

No contexto das entrevistas, os professores destacaram ainda que ao ouvirem diversas representações a respeito dos assuntos estudados se permitiram a algumas revisões de concepções pedagógicas até então enraizadas e refletiram sobre dificuldades pedagógicas trazidas à tona ao longo dos encontros o que conseqüentemente pode ter contribuído para enriquecer a atuação pedagógica desses docentes. Segundo os professores entrevistados, essas experiências

contribuíram também para que eles pudessem ampliar o olhar para as identidades dos estudantes o que configurou atitudes que buscaram superar o daltonismo cultural (STOER, CORTESÃO, 1999; CANDAU, 2011b). Nesse sentido, foi possível depreender das falas dos entrevistados que o uso da linguagem por meio de conversas e bate-papos (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002) foram recursos privilegiados que contribuíram significativamente para a comunidade de aprendizagem docente também por oferecer centralidade as representações docentes (CANEN, 2001), colaborando para a constituição de identidades docentes sensíveis à diversidade na escola.

Outra característica marcante desse processo de tessitura curricular que nos ajudou a compreender como ele se constituiu numa experiência de formação continuada multiculturalmente orientada foram as iniciativas de superação de aprendizagens e produções de saberes centradas exclusivamente na prática dos professores, na medida em que a comunidade de aprendizagem docente contou com uma bibliografia ampla que visava proporcionar uma visão panorâmica das teorias curriculares no âmbito da educação com ênfase na Educação Física escolar. Além disso, buscou-se apoio em comunidades investigativas mais amplas (COCHRAN-SMITH, LYTLE, 1999) por intermédio do professor informante privilegiado, especialista em elaboração curricular que contribuiu significativamente para os primeiros passos da comunidade de aprendizagem docente em análise, proporcionando assim, a hibridização de conhecimentos consagrados em comunidades científicas mais amplas com a diversidade cultural constitutiva do cotidiano escolar (CANEN; XAVIER, 2005).

Essa hibridização de saberes se materializou no documento analisado na medida em que identificamos alguns trechos com potenciais multiculturais e outros multiculturalmente explícitos (CANEN; XAVIER, 2011), dentre os quais destacamos a conjugação dos princípios suleadores como: a necessidade de evitar o daltonismo cultural (STOER, CORTESÃO, 1999); de reconhecer nossas identidades culturais (CANDAU, 2011b) e de promover a ancoragem social dos conteúdos (GRANT; WIECZOREK, 2000).

Outro aspecto que contribuiu para o incremento da aprendizagem docente multiculturalmente orientada se deve ao fato dessa experiência de construção curricular ter contado com duas grandes oportunidades de produção textual coletiva.

Na primeira oportunidade, dentro de uma postura mais conservadora, ainda que os grupos tenham contribuído coletivamente com as mudanças do texto para a versão final, os professores decidiram manter as alterações sob o comando do coordenador/pesquisador, pelo receio de que a participação coletiva e mais autônoma de modificação do texto pudesse adulterá-lo descaracterizando-o. Concluímos que essa visão preconiza a diferença como um problema e não como algo que poderia enriquecer a produção textual. Nesse sentido, acreditamos que futuras experiências de produção textual em comunidades de aprendizagem docente poderiam problematizar essas questões para tornar os textos mais ricos e plurais. No entanto, a produção textual coletiva pode se configurar num recurso importante para as formações docentes multiculturalmente orientadas por permitirem hibridizar diferentes representações docentes por meio da negociação cultural (CANDAU, 2008; CANEN, 2012).

A aplicação dos questionários também possibilitou aos docentes um acesso privilegiado a diversidade de identidades culturais dos sujeitos da educação, possibilitando a ampliação do olhar para a pluralidade cultural e tornando o processo de escrita curricular inclusivo as diferenças. Abrindo dessa forma, múltiplas possibilidades de aprendizagem docente multiculturalmente orientada, primeiramente por acentuar o exercício da postura investigativa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) dos professores participantes, permitindo que questionassem afirmações sobre práticas comuns com a intencionalidade de inquirir os pressupostos que operam nas representações docentes e discentes pesquisadas; também por proporcionar o uso da linguagem por meio de conversas, negociações e produções de instrumentos de pesquisa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002); por oferecer outra dimensão de aprendizagem para além da leitura de textos transformando os participantes em pesquisadores multiculturais (IVENICKI, CANEN, 2016); possibilitar aos professores reflexões com vistas a uma tessitura curricular valorizadora da maneira como os professores pensam e representam processo de ensino e aprendizagem (CANEN, 2001) e de como as identidade culturais dos estudantes se expressavam (NEIRA, 2007) por meio das respostas ao questionário e principalmente por constituir-se num espaço de abertura a vozes anteriormente silenciadas o que pode contribuir para a construção de identidades docentes

sensíveis a diversidade cultural e formular práticas discursivas desafiadoras de essencializações de identidades e dos estereótipos (CANEN; XAVIER, 2005).

Os debates oriundos das análises das respostas ao questionário docente, por exemplo, proporcionaram aos professores a oportunidade de colocar em questão as noções de “padrão” e “qualidade” de ensino; o poder que docentes têm de “dar” ou “retirar” a voz dos estudantes; assim como problematizar noções de equidade na prática pedagógica na relação com as diferenças. Com isso, a comunidade docente se abriu para a desprivatização das práticas pedagógicas (COCHRAN-SMITH, 2012) na medida em que revelou princípios e estratégias de vários professores do departamento, incluindo a dos professores presentes, o que proporcionando o rompimento do isolamento entre os professores, subsídios para a construção conjunta do conhecimento; a oportunidade de questionarem discursos que constroem a identidade e diferença, evidenciando a relação entre a cultura e o poder nos discursos em questão (CANEN; XAVIER, 2011); promoveu debates que favoreceram a desnaturalização de preconceitos e estereótipos presentes no senso comum em relação as diferenças e identificou mecanismos que podem reforçar silenciamentos culturais (GOMES, 2008; CANDAU, 2008; CANEN, OLIVEIRA, 2002). Os debates em função das respostas ao questionário docente propiciaram também a problematização de discursos que implicavam em assimilação das diferenças (CANDAU, 2011b), ao mesmo tempo em que se discutiu a importância de articular igualdade e diferença (CANDAU, 2008) relacionando-a com uma construção curricular justa para todos que implica no apuro da visão para o particular.

Com isso concluímos que houve um exercício, próprio de uma comunidade investigativa quando ao analisarem as respostas do questionário docente os professores problematizaram a natureza do ensino, proporcionaram um exercício sistematizado de reflexão sobre a maneira como docentes constroem o currículo, gerando assim, um conhecimento local ao teorizarem sobre sua prática, colocando em questão os pressupostos de práticas comuns, como o conhecimento tem sido construído e as contribuições individuais e coletivas dos docentes na mudança de perspectivas (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, FIORENTINI, CRECCI, 2016).

Percebemos também no documento, produto da formação docente, uma relação estreita com uma noção de diversidade que valoriza as diferenças buscando superar

discursos discriminatórios, que silenciam e promovem a injustiça social, promovendo estratégias de resistências e de construção da identidade cultural (NEIRA, 2015). Essas noções caracterizam o documento como carregado de potenciais multiculturais que podem subsidiar docentes para a constituição de currículos mais responsivos à diversidade cultural na escola.

Segundo os professores entrevistados a experiência de tessitura curricular foi rica em construção de aprendizados também por ter oportunizado aos docentes operarem com inúmeros instrumentos e metodologias de pesquisa que permitiram uma articulação entre as dimensões teórico/práticas do objeto de estudo para a tessitura curricular.

A vivência dos professores enquanto pesquisadores multiculturais possibilitou aos docentes participantes, por exemplo, no momento de categorização das respostas dos professores que se deu inicialmente a partir de categorias prévias baseadas nos currículos da Educação Física estudados, a oportunidade de problematizarem esse tipo de categorização por se sentirem desconfortáveis de “enquadrar” as falas docentes, e em certa medida enquadrarem-se, em currículos da Educação Física, já que eles também haviam respondido o questionário. Ou seja ao mesmo tempo que eram sujeitos da pesquisa no momento de categorização das respostas docentes, eles situavam-se enquanto pesquisadores. O desconforto dos professores se deu também em função de se perceberem enquanto identidades híbridas cheias de interseções que não eram contempladas por uma metodologia de categorização que parecia essencializadora. Nesse sentido, consideramos que o debate que se deu em função desses desconfortos possibilitou aos docentes participantes se situarem enquanto pesquisadores sujeitos multiculturais não neutros (DENZIN; LINCOLN, 2006; CANEN, 2008; IVENICKI; CANEN, 2016) que quando inseridos em contextos de pesquisa confrontam essencializações, permitem-se experimentar paradigmas plurais no ato de pesquisar e conseqüentemente no ato de ensinar (CANEN, 2008). Dessa forma, esses professores, pesquisadores multiculturais constituíram-se numa comunidade investigativa por questionarem ativamente os pressupostos das investigações e caminharem no sentido de valorizar múltiplas perspectivas (FIORENTINI E CRECCI, 2016).

Esse caráter investigativo se apresentou marcadamente no documento produzido pelos professores, principalmente quando, ao analisarem os currículos anteriores da

disciplina Educação Física no Colégio Pedro II apontaram práticas de homogeneização cultural e, quando, a partir da perspectiva multicultural dialogaram com os sentidos atribuídos a disciplina Educação Física escolar pelos estudantes.

Em outro objetivo da presente tese nos propomos analisar as implicações da elaboração de um currículo comum em relação à pluralidade das identidades que construíram o currículo para a formação continuada dos professores participantes.

Inicialmente destacamos que a comunidade de aprendizagem docente foi permeada pela postura investigativa dentro de uma perspectiva multicultural quando se propôs a fazer uma leitura investida dos textos que compunham a identidade institucional do colégio, buscando questionarem-se em que medida a instituição estava aberta à diversidade cultural ou relutante a ela (IVENICKI; CANEN, 2016). Durante esse debate, falas problematizadoras revelaram intencionalidades multiculturais assimilacionistas (CANDAU, 2011b) por conterem elementos homogeneizadores das diferenças aos se referirem a valorização da igualdade no colégio. Esse debate nos informa que a diversidade cultural foi tratada com base no questionamento de discursos que a despeito de valorizarem a diversidade essencializam as diferenças.

Outro diálogo da comunidade de aprendizagem docente com a identidade institucional do Colégio se deu quando o grupo foi orientado a seguir as diretrizes de um modelo prévio de currículo que dentre outras instruções estabelecia a necessidade de declarar temas específicos por seguimento de ensino para cada disciplina. A partir da compreensão de que essa orientação, de caráter universalista, contrariava o conjunto de reflexões multiculturais que o grupo havia empreendido até então, buscou-se maneiras de resistências pedagógicas às orientações institucionais para defender uma definição de temas que emergissem da integração da cultura experiencial de docentes e de estudantes com as vivências nas aulas e o conhecimento que se pretende ensinar em cada equipe da comunidade escolar (NEIRA, NUNES, 2009). Com isso, a partir de uma perspectiva multicultural concluímos que a comunidade docente reestruturou a lógica de base do currículo e conferiu a tessitura curricular o que James Banks denominou de uma ação da educação multicultural dentro de uma perspectiva transformadora do currículo (CANDAU, 2012), o que na nossa interpretação se deu em consequência da

transformação que toda a trajetória curricular gerou nas identidades docentes ao tornarem mais sensíveis à diversidade cultural (CANEN; XAVIER, 2015).

Foi possível identificar alguns indícios dessa reestruturação da lógica de base do currículo em vários pontos de análise do documento, marcadamente quando os autores interpelam currículos anteriores que propunham estratégias homogeneizadoras; ao conceber a escola como um espaço de formação multicultural; ao provocar os leitores a rever concepções naturalizadas sobre culturas subalternizadas historicamente e convidar a comunidade escolar a olhar a Educação Física do Colégio Pedro II por outros ângulos a partir dos princípios suleadores e ao propor estratégias dialógicas para a seleção curricular a partir de uma noção de cultura como um conjunto de significados concebidos e compartilhados dinamicamente (CANEN, MOREIRA, 2001; LOPES, MACEDO, 2011).

O diálogo entre os participantes e a identidade institucional dentro de uma postura investigativa foi corroborado pelos professores entrevistados como um aspecto detentor de potencialidades multiculturais por ter permitido um conhecimento mais aprofundado da instituição assim como, sua análise a respeito de como a instituição vinha dialogando com a diversidade escolar.

A interação da comunidade de aprendizagem docente com a identidade institucional teve e seu último desdobramento quando a necessidade de se delinear temas específicos por segmento de ensino para todo o colégio também foi pedida por algumas equipes pedagógicas. A comunidade de aprendizagem docente precisou lidar mais uma vez com essa realidade e por isso, ao questionarmos os professores entrevistados percebemos que apesar de algumas resistências a maioria dos docentes conseguiu utilizar-se da perspectiva multicultural como uma lente de análise entre o “relativismo” e “universalismo” para defender uma construção curricular reguladora o bastante ao ponto de estabelecer uma unidade de diretrizes pedagógicas para todo o colégio e aberta o bastante ao ponto de possibilitar o diálogo com as diversas culturas e identidades de cada região da rede com posta por 15 *campi*. Com isso, ao longo da tessitura curricular e das respostas dos professores às entrevistas, concluímos que a comunidade de aprendizagem docente pôde proporcionar reflexões multiculturais que contribuíram para posições de sujeito que questionassem construções curriculares homogeneizadoras e ao

mesmo tempo conferisse centralidade a valorização da pluralidade cultural em sua tessitura.

Considerando que a comunidade de aprendizagem docente precisava, por fim, construir um currículo comum, houve a necessidade de fazer inúmeros acordos, para definir os textos a serem estudados, a maneira de estudá-los, a construção coletiva dos questionários, as metodologias de categorização e análise dos questionários, as perspectivas curriculares que iriam embasar o currículo, etc. Para tanto, a estratégia de negociação cultural foi decisiva pois em meio as relações tensas de poder, contribuiu para a articulação dialética entre as diferenças que puderam ser integradas na construção de projetos comuns (CANDAU, 2008).

A partir das entrevistas buscamos aprofundar as razões das divergências entre os participantes e como foi possível contribuir acordos que articulassem dialeticamente as diferentes opiniões. As principais razões apresentadas pelos entrevistados para caracterizar as diferenças na comunidade docente foram os diferentes tempos de formações, que por consequência implicavam em diferentes alinhamentos curriculares, agravados em certa medida por desavenças entre alguns participantes criadas anteriormente ao período de tessitura curricular. Diante dessa realidade e da necessidade de se construir um documento comum percebemos nas falas dos professores que mesmo não ignorando as relações de poder concernentes a qualquer escrita curricular os princípios valorizados pelo grupo foram: a liberdade de divergir, o cuidado e respeito pelos colegas, o exercício da escuta e o reconhecimento da necessidade de ceder em alguns momentos. Nesse sentido, podemos concluir que a vivência desses princípios conferiu aos participantes a capacidade de, diante das diferenças que caracterizavam aquela comunidade docente que eles conseguissem sentar a mesma mesa para construir um projeto comum o que contribuiu para a constituição de identidades docentes mais aptas a articular igualdade e diferença (CANDAU, 2011b) em suas futuras experiências de construções conjuntas que demandem o uso da negociação cultural (CANDAU, 2008).

O uso da negociação cultural (CANDAU, 2008) dentro de uma perspectiva multicultural crítica (CANEN, 2012) foi estratégia privilegiada também quando a comunidade docente precisou lidar com conflitos oriundos de debates, por exemplo, a respeito de como o uso da votação poderia ser usada para o silenciamento de

minorias no grupo. Nesse sentido, por meio da negociação cultural a comunidade docente pôde reconhecer a importância da participação das diferenças e as relações de poder entre elas, o uso parcimonioso do voto como último recurso de impasses, após debates aprofundados, e o enfrentamento de conflitos intrínsecos a construção de projetos comuns desafiado pela assimetria de poder. Nesse sentido, experiências de formação continuada que valorizem esses princípios podem contribuir para a constituição de identidades solidárias às diferenças que minimizem silenciamentos e garantam espaço democrático de voz aos participantes.

Quando recebemos o retorno das equipes pedagógicas da Educação Física a respeito da leitura da primeira versão do currículo a comunidade docente tratou as críticas ao texto por meio da identificação e problematização sobre a forma como representamos “os outros”. Vivenciou-se também a consciência sensível multicultural que fez com que o grupo olhasse de maneira empática e respeitosa algumas críticas das equipes pedagógicas ponderando as necessárias alterações ao texto a partir da contribuição dos diversos olhares sobre ele. Diante desse contexto, as falas das entrevistas contribuíram para enfatizar o quanto a interação com a diferentes opiniões possibilitou ao grupo reconhecer o direito do “outro” de divergir, o exercício da escuta das diferentes opiniões, a vivência do equilíbrio emocional, em momentos mais intensos dos debates e o reconhecimento da importância de uma mediação que promova a negociação cultural (CANDAU, 2008) no sentido de favorecer a interação desses componentes para a construção de diálogos que agreguem positivamente às identidades docentes com vistas a construção coletivas plurais e harmônicas na diferença.

Buscamos analisar também as potencialidades multiculturais desse processo de formação continuada multiculturalmente orientada com vistas a compreender seus impactos na aprendizagem dos professores participantes.

No início do percurso da comunidade docente sentiu-se a necessidade de definição de acordos a respeito de como a dinâmica dos debates iria se desenvolver. Reconhecemos nessa experiência a necessidade de identidades individuais convergirem ideias para a construção de identidades coletivas onde se problematizou o risco de não nos preocuparmos exclusivamente com consensos que escamoteiem relações de poder e assimetria nas relações entre os grupos, o que poderia contribuir também para congelar as identidades coletivas visibilizando

hibridizações intrínsecas a constituição de identidades coletivas (MCLAREN, 2000; CANEN, 2012).

Outra potencialidade multicultural, se deu em momentos quando a comunidade docente percebeu que as necessidades dos grupos estavam para além das demandas pragmáticas que visavam o cumprimento dos objetivos em cada dia. Com isso, buscou-se vivenciar a *consciência sensível multicultural* na medida em que em meio a negociação cultural o grupo se permitiu perceber empaticamente a necessidade de dialogar sobre pontos que extrapolavam objetivos apriorísticos, dando espaço a outras demandas de formação continuada, advindas dos docentes participantes.

A abertura dada aos participantes para que esses pudessem significar a escolha dos textos para o estudo das teorias curriculares e a maneira como seriam estudados, foi uma potencialidade multicultural, ao basear-se numa perspectiva de aprendizado de professores do conhecimento-da-prática que viabilizou a problematização de questões fundamentais sobre o que conta como conhecimento, para quem e como ele é usado (COCHRAN-SMITH, LYTLE, 1999). No bojo dessa discussão estavam as disputas curriculares que foram mais uma vez enfrentadas pela negociação cultural (CANDAU, 2008) em que se permitiu integrar dialeticamente as diferentes visões com a necessidade de fazer escolhas curriculares que conformassem paradigmas comensuráveis entre si. Com isso, a comunidade de aprendizagem docente se constituiu multiculturalmente por possibilitar espaços de significação, problematização e crítica dos conteúdos de ensino em diálogo com a diversidade cultural.

O processo de escolha dos textos enquanto uma potencialidade multicultural foi corroborada pelos entrevistados na medida em que eles o qualificaram como uma experiência em que todos tiveram a liberdade de participar. Ainda que houvessem discordâncias a respeito das escolhas pela ênfase em textos multiculturais. Discordâncias essas, influenciadas pelo pouco conhecimento e afinidade com essa perspectiva teórica por parte de alguns professores, que foi intensificada pelo pouco tempo que o grupo teve de aprofundar seus estudos debates a respeito dessa teoria.

A falta de tempo ao nosso ver foi uma limitação desse processo de tessitura curricular, pois no decorrer do percurso se estendeu de três a dez meses de prazo de entrega do currículo pronto, essas alterações de prazo geraram certa ansiedade

no grupo impactando na qualidade das discussões e num fator relevante das comunidades de aprendizagem docente investigativas que é o tempo necessário para que ideias sejam germinadas e desenvolvidas sem pressa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Chamamos a atenção para uma outra limitação revelada com mais consistência a partir da entrevista com os professores, pois a comunidade de aprendizagem docente não aproveitou um texto sugerido por um dos docentes o que nos fez questionar em que medida o grupo considerou tal sugestão, como uma relação com o “outro como alguém a tolerar” buscando evitar maiores posicionamentos e tomadas de decisões a respeito da sugestão, por ela se basear numa teoria curricular diante dos interesses da maioria do grupo. Tal experiência nos faz reafirmar que futuras comunidades de aprendizagem docentes multiculturalmente orientadas devem trazer à tona a identificação e problematização sobre as representações que fazemos a respeito do “outro” com vistas ao enfrentamento dos desafios intrínsecos ao convívio com as diferenças em comunidades de aprendizagens docentes que preconizam a valorização de diálogos interculturais.

Inúmeras vezes os professores enfatizavam a dicotomia teoria e prática, quando por exemplo, debateu se as características de um Grupo de Trabalho deveriam ser mais práticas que teóricas; quando apontou os questionários docentes e discentes como valorizadores da prática em oposição aos textos; quando se debateu se iríamos categorizar as respostas docentes a partir de categorias prévias (baseadas nos textos estudados) ou deixando que as categorias emergissem das próprias respostas; ao se integrar textos e representações discentes e docentes no momento de escrita curricular propriamente dita; ou mesmo quando enfatizou-se o aspecto lúdico e de divertimento da Educação Física em oposição à disciplinas mais conteudistas, e, por último, na escrita do currículo quando percebemos que ao querer enfatizar a indissociabilidade, teoria e prática, acabamos, na primeira escrita, reforçando a dicotomia.

Ou seja, a comunidade de aprendizagem docente esteve envolvida no desafio de lidar com a dicotomia teoria/prática e ao mesmo tempo buscar sua superação, pois na maioria dessas oportunidades a dicotomia pôde ser problematizada no sentido de demonstrar a articulação entre essas dimensões ao enfatizar que o

conhecimento produzido pela experiência docente é teórico e que no fazer prático se teoriza constantemente (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; FIORENTINI, CRECCI, 2016). Nesse sentido, dentro de uma perspectiva multicultural se problematizou a superação de binômios que reforçam dicotomias para visualizar processos educacionais e a própria pesquisa como fruto de argumentações que se constroem por diversos universos culturais e paradigmas dos pesquisadores e admite ressignificações e hibridizações plurais o que permite situar a teoria e a prática não mais como elementos inconciliáveis mas como dimensões constitutivas da pesquisa em educação e da prática pedagógica (CANEN; XAVIER, 2005).

A escolha da comunidade docente em empreender a feitura de um questionário para os estudantes representou em si uma potencialidade multicultural, pois tinha como intencionalidades a necessidade de valorização das identidades culturais dos estudantes (NEIRA, 2007), e a abertura de um canal de escuta e valorização das representações dos estudantes que subsidiariam a tessitura curricular. Em todas as etapas do questionário, e em especial na sua criação e no período de pré-teste, percebemos impactos significativos na constituição das identidades docentes com vistas a sensibilização para a relação entre a escola e a diversidade.

No entanto, percebemos também algumas limitações multiculturais nessa experiência, pois quando os professores se propuseram a refletir e debater a respeito das opiniões dos estudantes, antes mesmo de empreender o questionário, identificamos algumas representações baseadas em discursos etnocêntricos (CANDAU, 2011b) que ao nosso ver precisam ser mais aprofundadamente problematizadas em futuras experiências em que se implementem estratégias de valorização das identidades dos estudantes, pois do contrário, iniciativas semelhantes podem ser arrefecidas em seu potencial agregador para as reflexões docentes. Por isso, além de reconhecermos que futuras experiências de formação continuada ganhariam muito se oferecessem oportunidades de valorização das representações dos estudantes, seja por meio de questionários ou de trabalhos escolares realizados pelos alunos, principalmente quando essas estratégias são permeadas pela identificação e problematização a respeito da maneira como “nós” professores temos representado os estudantes.

Ao longo da confecção do questionário dos estudantes identificamos várias potencialidades multiculturais, dentre elas quando a comunidade docente percebeu que para valorizar as identidades culturais dos estudantes precisava trabalhar com uma gama muito mais ampliada de práticas corporais, com centralidade nas culturas dos próprios estudantes, o que implicava em ir além dos saberes veiculados na formação inicial. Nesse caso, as reflexões da comunidade docente proporcionaram um verdadeiro “cair em si” multicultural, pois permitiu aos professores participantes reconhecer que estavam sendo chamados a enfrentar desafios próprios de uma constante metamorfose cultural que pressupõe analisar as diferentes linguagens dos produtos culturais, proporcionar experiências de produção e ampliação cultural dos estudantes (CANDAU, 2011b) e que para isso seria necessário também sair da zona de conforto que reduz o currículo da Educação Física ao universo dos saberes docentes, percebendo que o aprendizado docente se dá ao longo da vida profissional (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002) e que para tanto seria preciso abrir mão de uma noção de professor que detém o profundo saber daquilo que será ensinado. A partir dessas perspectivas, enfatizamos que essa experiência de aprendizagem docente multiculturalmente orientada possibilitou alguns descentramentos e ressignificações sobre o que significa ensinar Educação Física dentro de uma perspectiva multicultural.

No bojo da elaboração do questionário dos estudantes, para além de todo o aprendizado a respeito de metodologias e instrumentos de pesquisas muito úteis a formação docente, percebemos que essa experiência provocou aprendizados inesperados, dentre os quais poderíamos destacar que ao empreenderem um pré-teste quando a partir de uma perspectiva técnica objetivavam somente “aparar arestas” a respeito da clareza do questionário para saber se estavam se comunicando bem com os alunos. No entanto, percebemos que o pré-teste foi multiculturalmente orientado desde a escolha amostral, até quando os docentes perceberam o quanto as perguntas fechadas impediam os estudantes de opinar de forma mais ampla sobre as questões propostas. Por isso, quando o grupo percebeu os riscos de silenciamentos de um instrumento que se propunha a oferecer esse espaço para que as vozes dos estudantes fossem representadas compreendemos mais uma vez a importância de comunidades de aprendizagem docentes que se dediquem a pesquisa multiculturalmente orientada basearem suas escolhas em

metodologias que valorizem a diversidade cultural em todas as suas dimensões (IVENICKI, CANEN, 2016).

As oportunidades de aprendizado dos professores por intermédio da aplicação, categorização e análise das respostas dos estudantes foi apresentada com especial relevância nas respostas dos docentes entrevistados como algo que contribuiu para que os professores pudessem exercitar o desvelamento de posturas dominadas anteriormente pelo daltonismo cultural (STOER; CORTESÃO, 1999; CANDAU, 2018), assim como para multiculturalizar as aulas dos docentes na medida em que os professores respondentes, apresentaram exemplos de práticas pedagógicas que superaram ações multiculturais assimilacionistas (CANDAU, 2011b) e favoreceram atuações docentes que preconizavam reconhecer as identidades culturais dos estudantes, incrementando suas aulas com traços marcantes das culturas discentes.

Identificamos como uma potencialidade multicultural a segunda oportunidade de produção textual coletiva do currículo, pois buscou integrar dialeticamente os textos estudados e a análise e interpretação dos professores sobre os dados gerados pelos questionários docentes e discentes. Destacamos uma discussão que se deu em função do conceito de inclusão que foi problematizado e ampliado para além das deficiências e das condições de acessibilidade escolar e o momento de compartilhamentos das escritas autorais quando uma professora expos ao grupo suas dificuldades com a escrita e foi interpelada pelos participantes do grupo com falas que ressaltaram a riqueza representada pelas diferentes maneiras de escrever, e que cada texto autoral seria tratado sem hierarquizações, mas como contribuições plurais que poderiam enriquecer a escrita curricular.

A análise e interpretação das respostas ao questionário dos estudantes associados as respostas dos professores possibilitou reflexões acerca das representações dos primeiros sobre o nível de importância que eles davam a disciplina Educação Física que em sua maioria se caracterizava como baixa importância ou nenhuma pelo fato de os estudantes não verem diferença entre a Educação Física feita na escola e as escolinhas de esporte que usufruíam fora dela. Esse debate fez a comunidade de aprendizagem docente perceber que a presença marcante dos currículos tradicionais estava diretamente relacionada a pouca ou nenhuma importância que os estudantes davam a disciplina na escola. Essa

constatação possibilitou aos docentes refletirem sobre as identidades projetadas pelos currículos da disciplina até então, assim como, os sentidos sobre o ensino da Educação Física na escola que pretendíamos significar na tessitura curricular em curso. Também por essa razão o grupo de professores percebeu a importância de valorizarmos a ancoragem social dos conteúdos (GRANT; WIECZOREK, 2000, NEIRA; NUNES, 2009) que preconiza que a prática social dos conteúdos deve permear toda construção curricular, superando assim abordagens restritas a aspectos puramente técnicos. Essas reflexões, fruto da análise das falas dos estudantes puderam contribuir para a constituição de identidades docentes que tencionam concepções reducionistas da cultura corporal, aprofundando-as para concepções que precisam ser atravessadas pelo contexto sócio histórico intrínseco as manifestações da cultura corporal abordadas na Educação Física escolar.

Outras noções de pouca importância a disciplina Educação Física estiveram ligadas ao argumento pragmático do Enem pelos estudantes considerarem a pouca participação da disciplina nessa avaliação nacional. Com esse debate os professores puderam colocar em perspectiva as relações de poder que existem entre as disciplinas e os discursos circulantes principalmente no ensino médio que reforçam visões utilitaristas das disciplinas quando associadas a serventia que elas têm para o Enem. Em contrapartida quando os estudantes associaram o alto grau de importância às aulas de Educação Física as suas características de divertimento, ludicidade e relaxamento os professores debateram sobre as pressões que sofrem por parte dos estudantes quando querem dar um aspecto mais pedagógico as aulas e menos vivencial, pois no entendimento deles a escola inibe as expressões corporais em momentos livres como o recreio, tornando as aulas de Educação Física o único espaço onde os corpos estão verdadeiramente livres. Os debates relativos a importância das aulas de Educação Física quando associadas ao Enem ou as características de ludicidade e relaxamento da disciplina permitiram aos professores uma análise sobre as culturas institucionais (IVENICKI; CANEN, 2016), as relações assimétricas de poder entre as disciplinas e entre a instituição e a disciplina Educação Física, assim como os sistemas de opressão de identidades e corpos.

Ao constatarem e debaterem as representações discentes por meio da análise dos questionários a comunidade de aprendizagem docente percebeu que precisava privilegiar estratégias que tornassem o currículo da Educação Física mais claro em

suas intencionalidades pedagógicas. No cerne dessa discussão surgiu a tematização (NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA, 2011) como uma estratégia que poderia contribuir para o aprofundamento da abordagem de cada tema ao possibilitar o tratamento de várias de suas nuances ao longo da construção curricular. Ao final, o grupo concluiu a essencial importância de escolher também aplicar o questionário aos estudantes, pois nos permitiu desconstruir concepções cristalizadas a respeito das identidades dos estudantes. Dessa forma, ao vivenciarmos a pesquisa dentro de uma postura investigativa multiculturalmente orientada pudemos perceber a contribuição dessa experiência para o aprendizado docente no sentido de compreender a pluralidade de posições de sujeito e suas representações, relativizar dogmas de pesquisa e problematizar argumentos de autoridade presente nos textos acadêmicos na medida em que reconhecemos nas representações docentes e discentes textos a serem lidos e interpretados, permitindo-nos criar a teoria também a partir desses olhares.

Observamos ainda na leitura coletiva da primeira versão do currículo uma potencialidade multicultural a partir da constatação de um dos objetivos que propunha questionar discursos normativos. O debate surgido em função desse questionamento a respeito dos discursos normativos possibilitou aprofundarmos os debates de gênero dentro de uma perspectiva multicultural que desvelou e problematizou discursos sexistas no currículo da Educação Física. Com isso, o grupo pôde analisar as relações desiguais de poder entre as identidades e problematizar as construções históricas de preconceitos (CANEN, 2012), assim como, sensibilizar identidades docentes para a diversidade e a justiça curricular ao refletir sobre como o currículo privilegia alguns saberes e identidades em detrimento de outras (NEIRA; NUNES, 2009).

Concluimos que o contato da comunidade docente com as representações dos estudantes por meio do questionário contribuiu para produzir alguns impactos na atuação desses docentes que se deram, desde um maior aprofundamento a respeito do conceito de diversidade ainda do senso comum que tornou-se mais robusto a partir de toda a trajetória de tessitura curricular transformando-se em recursos consistentes para a atuação profissional, atuando também para intensificar o olhar mais complexo e hibridizado para as identidades dos estudantes pela superação de visões essencializadas (CANDAU, 2011b; CANEN, 2012), assim como, contribuiu

para o conhecimento e implantação de estratégias pedagógicas como o mapeamento da cultura corporal e a tematização (NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA, 2011) que buscam reconhecer e valorizar as identidades por meio de estratégias pedagógicas que permitem aos professores conhecerem as manifestações corporais disponíveis aos estudantes e próprios de suas comunidades de origem e aprofundam abordagens das temáticas das manifestações da cultura corporal.

Por isso, recomendamos a futuros estudos que se aprofundem na investigação sobre o quanto comunidades de aprendizagem docentes ao darem centralidade às representações dos estudantes por meio de questionários ou outras estratégias metodológico-pedagógicas podem contribuir para formações continuadas multiculturalmente orientadas que constituam identidades docentes dispostas a lidar com a diversidade cultural intrínseca ao cotidiano escolar.

Por fim, buscamos identificar algumas contribuições dessa experiência para futuras formações docentes que tenham como lócus central as demandas e desafios da própria escola e que precisem lidar com a pluralidade cultural presente no cotidiano escolar.

Com base na análise de toda a trajetória da tessitura curricular, assim como das entrevistas com os professores concluímos o quanto foi rico para os docentes participantes construir essa comunidade de aprendizagem docente a partir da centralidade na escola de atuação desses professores. Todos tiveram a oportunidade de se aprofundar na identidade institucional, nas representações de seus pares e dos seus estudantes o que permitiu profundas reflexões a respeito de suas práticas pedagógicas, por isso, concluímos que futuras formações se enriqueceriam bastante se tivessem a própria escola dos professores como lócus privilegiado dessa formação (CANDAUI, 2011a).

Os docentes entrevistados destacaram as RPS como espaços de formação docente privilegiados na medida em que reúnem obrigatoriamente os professores de cada equipe uma vez por semana. Problematizamos entretanto, a necessidade de ressignificar o caráter dito burocrático de algumas reuniões quando a partir de uma postura investigativa multicultural se problematizam orientações de outras instâncias administrativas buscando situá-las a respeito das identidades e grupos valorizados e silenciados (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002;

CANEN, 2012), tornando a perspectiva multicultural um recurso permanente para aprendizado a respeito da valorização das identidades culturais.

No entanto, assim como essa comunidade de aprendizagem docente oportunizou vários espaços de troca de conhecimentos entre professores de diversos *campi* e níveis de ensino, os professores entrevistados destacaram a importância de futuras formações preconizem a valorização dos saberes docentes possibilitando espaços de troca de conhecimento para além dos limites da própria equipe pedagógica, e que superem modelos tradicionais de formação que se baseiem na ideia de que professores peritos devem capacitar outros professores, mas no sentido de valorizar todos os saberes oriundos do trabalho cotidiano na medida em que brotam da experiência e são por ela validados.

Uma das preocupações dos professores entrevistados foi a necessidade de implementação do currículo no chão da escola. Nesse sentido, foram propostas inúmeras iniciativas de formação entre docentes dos diversos *campi* do colégio que partissem do seguinte questionamento: como colocar currículo recém construído em prática? Identificamos nesse questionamento um mote potencializador de futuras comunidades de aprendizagem docentes que poderão se debruçar com o tempo devido, para o aprofundamento do debate e amadurecimento de ideias a respeito do currículo proposto para encontrar caminhos possíveis de torná-lo vivo no seio da escola.

Uma das estratégias mencionadas que pode contribuir para futuras experiências de formação docente foi a produção escrita de relatos de experiências. Se o compartilhamento de experiências por meio da fala já foi bastante utilizado e central para o aprendizado da comunidade de aprendizagem docente investigada, a sugestão de sistematizar os relatos de experiências por meio da escrita poderia contribuir para a estruturação do pensamento, refletir sobre as etapas da aula, registrar as representações docentes, compartilhar os sentidos que os docentes conferem a sua prática, expor a outros olhares e representações para o escrutínio das práticas pedagógicas e crescimento mútuo dos docentes participantes.

Com isso, ao retomarmos a questão central disparadora da presente pesquisa que nos interroga sobre como essa experiência de construção curricular analisada se constituiu num processo de formação continuada multiculturalmente orientado e pôde contribuir para a construção de identidades docentes capazes de lidar com a

diversidade cultural intrínseca à escola contemporânea, afirmamos que ao longo da tessitura curricular seus participantes transmutaram-na numa comunidade de aprendizagem docente que ofereceu inúmeras oportunidades de reflexões e debates, assim como o uso de estratégias metodológicas multiculturalmente orientadas que permitiram aos docentes o diálogo com a identidade institucional, e a revisão de suas representações a respeito dos seus pares professores e dos estudantes. A comunidade docente por meio de uma postura investigativa possibilitou também o questionamento de preconceitos, discriminações, o desvelamento de vozes anteriormente silenciadas e a promoção da justiça curricular tornando sua construção acessível a todas as diferenças. Nesse sentido, certamente essa trajetória curricular que guardou inúmeras limitações, também contribuiu para forjar posições de sujeitos sensíveis ao arco-íris cultural da escola, subsidiando-os para atuações docentes multiculturalmente orientadas que saibam identificar silenciamentos e discriminações, agir por meio do diálogo cultural entre as diferenças e utilizar a consciência sensível multicultural que atua empaticamente em direção ao outro para a construção conjunta do currículo valorizadora da diversidade cultural em todos os seus âmbitos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. C. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37ª., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3815.pdf> . Acesso em 24/08/2018.

ALMEIDA, V.D.; SÁ, M. R. G. B. Concepções de intervenção do mestrado profissional Em educação: tessituras curriculares de uma Pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 38ª., 2017, São Luiz/MA. Anais... São Luiz/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_1323.pdf . Acesso em: 24/08/2018.

ALVES, C. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36ª., 2013, Goiânia. Anais... Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf . Acesso em 24/08/2018.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 113, p. 51-64, 2001.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

APPLE, M.W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: TADEU, T.; MOREIRA, A.F. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

AXER, B.; ROSÁRIO, R. Pnaic e suas traduções – desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37ª., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4039.pdf> . Acesso em: 24/08/2018.

BANKS, J.A. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas (Orgs.). **Cadernos PENESB**, Niterói, EdUFF, n. 7, p. 15-42, nov. 2006.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BRACHT, Valter et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, v. 17, n. 2, 2011.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRITO, Leandro Teófilo; SANTOS, Mônica Pereira. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 27, n. 2, p. 235-246, 2013.

BURBULES, N.C.; RICE, S. "Diálogo entre as diferenças: Continuando a conversa". In: SILVA, T.T. (Org.), Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, G. E. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 1100-1123, 2016.

CANDAU, V.M.F.; KOFF, A.M.N.S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p.45-56, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: CANDAU, V.M.F. (Org.). **Magistério: Construção cotidiana**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2011a, p. 51-68.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011b. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 19-54.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e cotidiano escolar. In: (Org.) CANDAU, Vera Maria. **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018. p.220-235.

CANEN, A. Formação de professores: diálogo com as diferenças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, p. 477-494, out./dez. 1997a.

CANEN, A. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p. 89-107, nov. 1997b.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: Subsídios para a formação de professores para a Diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 77, p. 207-227, dez. 2001.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Revista Comunicação & política**. Rio de Janeiro, n. 2, v.25, p.91-107, mai./ago. 2007.

CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008.

CANEN, A. Currículo e multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS, L.L. de C.P.; FAVACHO, A.M.P. (Org.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba, SC: Editora CRV, 2012, p. 237-249.

CANEN, A.; ANDRADE, L.R. de. Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam professores formadores universitários. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 30 n. 1, p.49-65, jan./jun. 2005.

CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 15-44.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, Dez. 2002

CANEN, A.; XAVIER, G.P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005.

CANEN, A.; XAVIER, G.P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 48, p. 641-663, set./dez. 2011.

CANEN, A; XAVIER, G.P. de M. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012.

CARVALHO, Camila Lopes; ARAÚJO, Paulo Ferreira. Construindo um contexto inclusivo na Educação Física: possibilidades por Célestin Freinet. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 191-209, 2016.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. In: **Kappa Delta pi Record**, july-sept, 2012 (p.108-122).

COCHRAN-SMITH, M. and LYTLE, S. L. **Teacher Learning Communities**. Encyclopedia of Education 2nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan. 2002

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In **Review of Research in Education**. USA, 24, p. 249–305. 1999.

COLÉGIO PEDRO II. Plano de desenvolvimento institucional. 2014.

COLÉGIO PEDRO II. Componentes curriculares - formatação para PPPI. 2016a.

COLÉGIO PEDRO II. Departamento de Educação Física: regulamento geral dos jogos Intercampi. Departamento de Educação Física. 2016b.

COLÉGIO PEDRO II. Departamento de Educação Física: regulamento geral dos jogos Intercampi. Departamento de Educação Física. 2017a.

COLÉGIO PEDRO II. Departamento de Educação Física: pareceres dos *campi* sobre a Proposta Pedagógica da Educação Física, 2017b.

COLÉGIO PEDRO II. Departamento de Educação Física. In: COLÉGIO PEDRO II. Projeto Político Pedagógico Institucional Colégio Pedro II. p.234-260. 2018. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf> Acesso em: 22/12/2018.

COUTO, Regina Célia do. Ambivalência e pertencimentos culturais e nacionais nos currículos das escolas bilíngues de fronteira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36^{a.}, 2013, Goiânia. Anais. Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_2744_texto.pdf . Acesso em: 24/08/2018.

CREPALDE, R. S. Educação intercultural em ciências: o ensino e a aprendizagem em ciências como cruzamento de fronteiras culturais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36^{a.}, 2013, Goiânia. Anais. Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12_2858_texto.pdf . Acesso em: 24/08/2018.

CRUZ, R. P. da. **A adesão e o desinvestimento de alunos e alunas do ensino médio nas aulas de Educação Física em colégios do município de Barra Mansa / RJ**. 2011. 59 f. Mestrado Acadêmico em Ciências do Exercício e do Esporte, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2011.

CRUZ, S. P. S.; SOUSA, F. S. Refletindo sobre gênero, trabalho e formação docente: um olhar para o pedagogo do gênero masculino Iniciante na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 38^{a.}, 2017, São Luiz/MA. Anais... São Luiz/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1169.pdf . Acesso em: 24/08/2018.

CUPOLILLO, A. V.; COPOLILLO, M. L. Q. Educação física escolar: desafios na construção de um currículo para a rede estadual do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 18^{a.}, 2013, Brasília/DF. Anais... Brasília/DF: CONBRACE, 2013. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5642/2465> . Acesso em: 28/08/2018.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DESLANDES, S. F. **O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual**. In: MINAYO, M.C. de S. DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 31–60.

DIAS, P. Entrelaçamento em meio a currículo escolar Indígena, colonialidade e interculturalidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 38^{a.}, 2017, São Luiz/MA. Anais... São Luiz/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_1166.pdf . Acesso em: 24/08/2018.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Shön não entendeu Luria). **Educ. Soc., Campinas** , v. 24, n. 83, p. 601-625, Ago. 2003.

EMILIÃO, S. V.; LONTRA, L. (Des)formação de professores: encontros, tessituras e (re)invenções dos *praticantes pensantes* das/nas escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 38^{a.}, 2017, São Luiz/MA. Anais... São Luiz/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_228.pdf . Acesso em: 24/08/2018.

FEITOSA; W. M. do N. et.al. Aulas de Educação Física no ensino médio da rede pública estadual de caruaru: componente curricular obrigatório ou facultativo? **Revista da Educação Física/UEM** Maringá, v. 22, n. 1, p. 97-109, 1. trim. 2011.

FERNANDES, S. F.; ABRAMOVICZ, M. Mudança curricular na escola: o processo de implantação no olhar dos professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37^{a.}, 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt12-3749.pdf> . Acesso em: 24/08/2018.

FERREIRA, M. L. DOS S.; GRAEBNER, L.; MATIAS, T. S. Percepção de alunos sobre as aulas de Educação Física no ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 734-750, jul./set. 2014.

FERREIRA, H. et al. O Samba de Vêio e o currículo escolar na perspectiva da prática docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

(CONBRACE), 19^a., 2017, Goiânia/GO. Anais... Goiânia/GO: CONBRACE, 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/9112/5539>. Acesso em: 28/08/2018.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 505-524, 2016.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. **Motriz: Revista de Educação Física**, p. 62-73, 2013.

FRAGA, Rosana Dias; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação e aprendizagem na docência em educação física escolar. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 2, 2015.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção et al. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 153 (jul/set), p. 648-669, 2014.

GALVÃO, M. C. da S. “**Nós somos a História da Educação**”: Identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo. Atlas, 2008.

GIL, J. S. M.; GOROSPE, J. M. C. Aprender a ensinar: a constituição da identidade do professor na primeira infância e no ensino primário. **Movimento**, v. 22, n. 2 de 2016.

GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 141-173.

GHOSH, R. Diversity and Excellence in Higher Education: Is There a Conflict? Chicago. **Comparative Education Review**, University of Chicago, press, v. 56, p. 349-365, ago. 2012.

GOMES, J. Formação Continuada do Professor de Educação Física e a Construção de Práticas Pedagógicas Multiculturalmente Orientadas. **Motrivivência**, v. 20, n. 31, p. 192-206, 2008.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-108.

GRANT, C. A.; WIECZOREK, K. Teacher education and knowledge in the “knowledge society”: the need for social moorings in our multicultural schools. **Teachers College Record**, New York v. 102, n. 5, p. 913-935, 2000.

HAGE, M. S. C.; FELDMANN, M. G. Histórias e memórias docentes na Amazônia paraense: o cenário da formação do professor de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37^{a.}, 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3835.pdf> . Acesso em: 24/08/2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARDMAN, C. M. et.al. Participação nas aulas de Educação Física e indicadores de atitudes relacionadas à atividade física em adolescentes. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, Out-Dez; v. 27, n. 4, p. 623-31. 2013.

HAUTRIVE, G. M. F.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36^{a.}, 2013, Goiânia. Anais... Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2_827_resumo.pdf . Acesso em 24/08/2018.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, 2007.

IVENICKI, A. et al. Extensão universitária, multiculturalismo e gênero na formação docente. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 19 n. 1, p. 17-36, mar./jun. 2014.

IVENICKI et al. O multiculturalismo e as contribuições da universidade: reflexões e possibilidades interdisciplinares. p.39-58. In: SILVA. K. R. X. P. da.; AMPARO. F. V. da S. (Orgs.). Criatividade e interdisciplinaridade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

IVENICKI, A. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, n. ahead, 2018.

IVENICKI, A. CANEN, A. Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro. Editora Ciência Moderna. 2016.

KINCHELOE, Joe L. Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na *bricolage* e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, João (Org.).

Currículo e Multiculturalismo. 2a edição. Mangualde. Portugal: Edições Pedagogo, 2011. p. 141-175.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LOPES, R. A. Aprender e ensinar educação física desde caminhos autoformativos: a experiência de um forasteiro na educação do campo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 19ª., 2015, Vitória/ES. Anais... Vitória/ES: CONBRACE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7827/3584> . Acesso em: 28/08/2018.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUIZ, Igor Câmara et al. Práticas de apropriação dos professores de educação física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 70-88, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, mostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, R. M.; SOUZA, A.P.G.; OLIVEIRA, R. M. M. Licenciandas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas online. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 38ª., 2017, São Luiz/MA. Anais... São Luiz/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_680.pdf . Acesso em: 24/08/2018.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEDEIROS, C. R.; BOSSLE, F. KAEFER, R.C. L. Compreendendo a construção identitária de docentes de educação física iniciantes a partir dos estudos de casos etnográficos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 19ª., 2015, Vitória/ES. Anais... Vitória/ES: CONBRACE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7444/3542> . Acesso em: 28/08/2018.

MINAYO, M.C. de S. Técnicas de Pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261-297.

MOREIRA. P.S. Movimentos curriculares e *encontrosformação* com professores do proeja no cotidiano do Instituto Federal do Espírito Santo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37ª., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível

em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt12-4145.pdf> . Acesso em: 24/08/2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, Ago. 2003.

MORUZZI, Andrea Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para a educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, p. 199-214, 2015.

MOTTA, F. M.N.; QUEIROZ, I. L. Do outro que me constitui: o PROINFANTIL e a construção da identidade docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37^{a.}, 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3925.pdf#page=1&zoom=auto,-107,848> . Acesso em: 24/08/2018.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemáticas. In: CANDAU, V.M.F. (Org.). **Magistério: Construção cotidiana**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 69-90.

NASCIMENTO, F. S. T. do. **Educação Física no ensino médio: possibilidades de produção de saberes e habitus?** 2012. 175 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2012.

NEIRA, M.G. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 174-180, jul./set. 2007.

NEIRA, M. G. Educação Física: Coleção A reflexão e a prática no ensino; v.8. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G.; LIPPI, G. B. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, 2012.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. **Educação Física Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, v. 16, n. 31, p. 276-304, 2015a.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física escolar - parte 1 - Marcos Neira. GPEF FEUSP. 34'27". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yun8IDWpw0I>>. Publicado em 21 de setembro de 2015b. Acesso em novembro de 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física escolar - parte 2 - Marcos Neira. GPEF FEUSP. 36'34". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O0afm3ykuco&t=623s>>. Publicado em 21 de setembro de 2015c. Acesso em novembro de 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física escolar - parte 3 - Marcos Neira. GPEF FEUSP. 12'55". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oUnFxAV0JfA&t=3s>>. Publicado em 21 de setembro de 2015d. Acesso em novembro de 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física Cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, v. 53, p. 53-103, 2017.

NETO. A. R. M. et.al. Evasão escolar e desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 1-15, maio/ago. 2010.

NIETZSCHE, F. A gaia ciência. Rio de Janeiro. Ediouro, sd. 3° ed.

NUNES, H. C. B. A diferença em evidência no currículo cultural de educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 19ª., 2017, Goiânia/GO. Anais... Goiânia/GO: CONBRACE, 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/8802/5433>. Acesso em: 28/08/2018.

NUNES, M.L.F., RÚBIO, K. O(s) Currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 55-57, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, L.F. de. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA. R. J. de. A Análise retórica como interpretação do discurso. In: OLIVEIRA. R. J. de. A ética no discurso pedagógico da atualidade. Intertexto. Niterói. 2011, p.17-38.

OLIVEIRA, V. B. Currículo e formação de professores: discursos da profissionalização docente In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36ª., 2013, Goiânia. Anais... Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12_3059_texto.pdf. Acesso em: 24/08/2018.

ORTIZ, L. C. M.; FREITAS, S. N. O Currículo da Classe Hospitalar Pioneira no Rio Grande do Sul. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, 2014.

PEREIRA, A. C. R. Violência, cidadania e formação de professores em direitos humanos: uma articulação possível? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37ª., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3852.pdf>. Acesso em: 24/08/2018.

PEREIRA, E. M. A.; WASSEM, J.; CALDAS, T. A. Desenho curricular de curso: a percepção de estudantes universitários e os desafios de uma nova política. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36ª., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/qt12_trabalhos_pdfs/qt12_2757_texto.pdf . Acesso em: 24/08/2018.

PIZANI, J.; OLIVEIRA, A. A. B. de.; RINALDI, I. P. B. Investigação diagnóstica no ensino médio na cidade de Maringá: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012.

ROSA, R. S. B. Cineclubes com docentes como possibilidade de projeto político curricular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 38ª., 2017, São Luiz/MA. *Anais...* São Luiz/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_300.pdf . Acesso em: 24/08/2018.

ROTELLI, P. P. Materiais curriculares como estratégia de formação de professores de educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 19ª., 2015, Vitória/ES. *Anais...* Vitória/ES: CONBRACE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/6941/3574> . Acesso em: 28/08/2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES, F. L. Educação Física, currículo e identidades em um contexto escolar: um olhar multicultural. 2014. 149 f. Dissertação (Programa de Pós graduação em Educação - PROPEGEPEC) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, V. F. dos. et. al. Educação Física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Revista Educação Física/UEM**, v. 25, n. 4, p. 539-553, 4. trim. 2014.

SANTOS, W. et al. O lugar das práticas pedagógicas de professores de educação física na construção de um livro didático: uma experiência de formação continuada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 19ª., 2015, Vitória/ES. *Anais...* Vitória/ES: CONBRACE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7229/4030> . Acesso em: 28/08/2018.

SANTOS, Wagner; OLIVEIRA, Aline Vieira; NETO, Amarílio Ferreira. Formação continuada em Educação Física na educação básica: da experiência com o instituído aos *entrelugares* formativos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 30, n. 3, p. 647-659, 2016.

SCARTEZINI, R.A. Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 38ª., 2017, São Luiz/MA. Anais... São Luiz/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_441.pdf . Acesso em: 24/08/2018.

SCHÖN, Donald A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SCHÖN, Donald A. The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action. USA: Basic Book, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu. Dr. Nietzsche, curricularista com uma pequena ajuda do professor Deleuze. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA; K. S. da. et.al. Fatores associados à atividade física, comportamento sedentário e participação na Educação Física em estudantes do Ensino Médio em Santa Catarina, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 25(10):2187-2200, out, 2009.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v.30, n.1, 2012.

SOUZA, Marília Menezes Nascimento; NEIRA, Marcos Garcia. TEMATIZANDO A CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA MULTICULTURALMENTE ORIENTADA. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 1, 2015.

SOUZA, Gisele Cristina; PICH, Santiago. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**, v. 19, n. 3, 2013.

STOER, S.R.; CORTESÃO, L. **“Levantando a pedra”** – Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento. 1999.

STRECK, D., REDIN, E., & ZITKOSKI, J. J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos et al. Apropriações e produções curriculares de professores de educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 23, n. 4, p. 1177-1190, 2017.

THIOLLENT, M. J.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, jul/dez, 2014.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo**: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis, Vozes, 2001.

XAVIER, G.P. de M. Educação Inclusiva. In: CANEN, A.; SANTOS, A.R. dos (Orgs.). **Educação Multicultural**: Teoria e Prática para professores e Gestores em Educação. Rio de Janeiro. Editora Ciência Moderna. 2009. p. 17-40.

XAVIER, G.P.M. Refletindo multiculturalmente sobre a formação continuada de professores e gestores escolares: produção do conhecimento e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31^{a.}, 2008, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPEd, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT08-4083--Int.pdf>. Acesso em: 24/08/2018.

XAVIER, G.P. de M.; CANEN, A. Multiculturalismo e Educação Inclusiva: Contribuições da Universidade para a Formação Continuada de Professores de Escolas Públicas do Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, Campinas, UNICAMP, impresso, v. 19, p. 225-244, set./dez. 2008.

APÊNDICE A – PERGUNTAS DA ENTREVISTA

1. Como você descreveria a experiência do GTPPEF? Faça uma breve descrição dessa experiência?
2. Após desses 12 meses de estudo, reflexões, debates e elaboração do currículo como você voltou para a sala de aula?
3. Essa experiência de construção curricular para você também representou um espaço de formação docente? Sim ou não? Explique como?
4. O que você achou do processo de escolha dos textos para o estudo antes da escrita propriamente dita? (fazer uma breve descrição sobre como foi o processo de escolha)
5. Essa experiência te ajudou a lidar com a diversidade cultural presente no Colégio Pedro II? Sim ou não? Se sim, como ou de que forma?
6. Como você caracterizaria (ou definiria) a forma como as escolhas curriculares foram feitas com relação à diversidade dos alunos e professores? Ajudaram você a lidar com a diversidade? Sim ou não? Se sim, como?
7. Em sua opinião como as divergências de opinião foram tratadas pelos participantes do grupo?
8. Ao final do processo de escrita como o grupo lidou com a necessidade que as equipes apresentaram de ter um currículo comum, mais fechado, por exemplo, na seção “Temas da Educação Física”?
9. A partir dessa experiência de construção curricular com implicações para a formação docente que sugestões você pode fazer para futuras experiências como essa?

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DOCENTE: PRINCÍPIOS, FINALIDADES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO PEDRO II

Prezado(a) Professor(a), partindo da premissa de que o currículo é algo vivo e, sobretudo, construído coletivamente, pedimos o seu auxílio para compreender o que pensam os docentes do Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II acerca dos princípios, finalidades e práticas da Educação Física escolar em nossa instituição. Você não levará mais do que 10 minutos para responder esse levantamento. Sua contribuição será fundamental para darmos continuidade ao processo de elaboração da Proposta Curricular do Departamento de Educação Física.

Na nossa prática, existem valores que são inegociáveis. Existem ideias que expressam o que pensamos mais profundamente sobre o que entendemos como Educação Física escolar. A essas ideias, estamos dando o nome de princípios.

As políticas, como é o caso do currículo que estamos construindo, apresentam princípios norteadores. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96 em seus artigos 1º e 2º, apresenta os seguintes princípios, respectivamente:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

O nosso desafio atual é elencar os princípios da política curricular da disciplina Educação Física no Colégio Pedro II.

E só conseguiremos fazer isso juntos, se todas as vozes forem ouvidas, de alguma forma.

1. Informe seu nome (opcional): _____

2. Informe seu e-mail (opcional): _____

3. Informe o seu Campus de atuação (ou seus *campi*, se for o caso): _____

4. Levando em conta a sua experiência como docente de Educação Física, quais são três princípios fundamentais da sua prática? Apresente, nos espaços abaixo, 03 (três) frases (com no máximo 100 caracteres) que sintetizem o que você pensa sobre isso.

Princípio 1: _____

Princípio 2: _____

Princípio 3: _____

5. Desses que você listou na resposta acima, qual o que considera o mais importante?

Princípio 1

Princípio 2

Princípio 3

6. Quais as três principais estratégias pedagógicas usadas por você para colocar esses princípios em prática? Apresente, nos espaços abaixo, 03 (três) frases (com no máximo 100 caracteres) que sintetizem o que você faz para colocar os seus pensamentos em prática

Estratégia 1: _____

Estratégia 2: _____

Estratégia 3: _____

7. Dessas que você listou na resposta acima, qual a que considera mais frequente?

Estratégia 1

Estratégia 2

Estratégia 3

ANEXO B – QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES - CPII 2016

1. Marque o seu ano de escolaridade.
2. Informe a sua turma.
3. Informe o seu Campus.
4. Sexo: () Masculino () Feminino
5. Informe a sua idade.
6. Informe o município onde você mora.
7. Se você mora no Município de Niterói informe a região onde você mora.
8. Se você mora no Município do Rio de Janeiro informe a região onde você mora.
9. Se você mora no Município de Duque de Caxias informe o bairro.
10. Especifique o Bairro que você mora.
11. Na sua opinião, quais são os pontos positivos relacionados à Educação Física escolar?
12. Na sua opinião, quais são os pontos negativos relacionados à Educação Física escolar?
13. Você pratica atividade física fora do CPII? () Sim () Não Se você respondeu SIM, qual ou quais?
14. Leia atentamente a afirmativa abaixo e manifeste o seu posicionamento sobre o assunto. Gosto do uniforme oficial de Educação Física do Colégio Pedro II (camisa branca, bermuda azul, tênis preto ou branco). **Observação:** caso você não goste de um ou mais itens do uniforme (por exemplo: não gosta somente da bermuda e/ou do tênis), assinale “Discordo” e escreva a sua observação no espaço ao final desta pergunta. () Concordo () Indiferente () Discordo
15. Leia atentamente as afirmativas abaixo. Reflita sobre as suas aulas de Educação Física neste ano (2016) e indique, nas colunas ao lado de cada afirmativa, o que acontece com você.
 - **Participo das aulas de Educação Física:** () Sempre () Quase sempre () Não sei responder () Quase nunca () Nunca
 - **Gosto de participar das aulas de Educação Física:** () Sempre () Quase sempre () Não sei responder () Quase nunca () Nunca

16. Use este campo para comentários e informações que julgar necessários, a respeito da pergunta acima.

17. Leia atentamente as afirmativas abaixo. Reflita sobre as suas aulas de Educação Física neste ano (2016) e assinale, nas colunas ao lado de cada afirmativa, o nível de importância atribuído por você ao que é trabalhado nas aulas dessa disciplina.

- **Qual o nível de importância da Educação Física para a sua vida?** () Muito Importante () Importante () Não sei responder () Pouco importante () Nada importante
- **Qual o nível de importância que você dá ao conhecimento teórico nas aulas de Educação Física?** () Muito Importante () Importante () Não sei responder () Pouco importante () Nada importante
- **Qual o nível de importância que você dá ao conhecimento prático nas aulas de Educação Física?** () Muito Importante () Importante () Não sei responder () Pouco importante () Nada importante

18. Use este campo para comentários e informações que julgar necessários, a respeito da pergunta acima.

19. Leia atentamente as afirmativas abaixo. Reflita sobre as suas aulas de Educação Física neste ano (2016) e assinale, nas colunas ao lado de cada afirmativa, o quanto você concorda com elas.

- **A avaliação em Educação Física deve levar em consideração os conteúdos práticos da disciplina.** () Concordo totalmente () Concordo em parte () Não concordo nem discordo () Discordo em parte () Discordo totalmente
- **A avaliação em Educação Física deve levar em consideração o conhecimento teórico da disciplina.** () Concordo totalmente () Concordo em parte () Não concordo nem discordo () Discordo em parte () Discordo totalmente
- **A aula de Educação Física é um espaço para a prática de esportes que valoriza o desempenho técnico, o físico e os melhores resultados.** () Concordo totalmente () Concordo em parte () Não concordo nem discordo () Discordo em parte () Discordo totalmente
- **A aula de Educação Física é um espaço para cuidar da saúde e melhorar o estilo de vida, combatendo o sedentarismo, a obesidade, as doenças cardiorrespiratórias etc.** () Concordo totalmente () Concordo em parte () Não concordo nem discordo () Discordo em parte () Discordo totalmente
- **A aula de Educação Física é um espaço de desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social por meio da aprendizagem de habilidades motoras.** () Concordo totalmente () Concordo em parte () Não concordo nem discordo () Discordo em parte () Discordo totalmente

- **A aula de Educação Física é um momento para relaxar da rotina de estudo.** ()
Concordo totalmente () Concordo em parte () Não concordo nem discordo () Discordo em parte () Discordo totalmente
- **A aula de Educação Física é um espaço para reflexão crítica (sobre as relações entre atividade física no cotidiano, aspectos sociais e culturais e conhecimentos sobre o corpo).** () Concordo totalmente () Concordo em parte () Não concordo nem discordo () Discordo em parte () Discordo totalmente
- **Me sinto satisfeito com os locais das aulas de Educação Física.** () Concordo totalmente () Concordo em parte () Não concordo nem discordo () Discordo em parte () Discordo totalmente
- **Me sinto satisfeito com os vestiários/banheiros.** () Concordo totalmente () Concordo em parte () Não concordo nem discordo () Discordo em parte () Discordo totalmente
- **Me sinto satisfeito com o material disponível para as aulas de Educação Física.** () Concordo totalmente () Concordo em parte () Não concordo nem discordo () Discordo em parte () Discordo totalmente
- **Me sinto satisfeito com o tempo semanal destinado às aulas de Educação Física (2 tempos).** () Concordo totalmente () Concordo em parte () Não concordo nem discordo () Discordo em parte () Discordo totalmente

20. Use este campo para comentários e informações que julgar necessários, a respeito da pergunta acima.

21. Para você, quanto tempo semanal deveria ser destinado às aulas de Educação Física no CPEI? () 1 tempo () 2 tempos () 3 tempos () 4 tempos () 5 tempos () 6 tempos () Não sei responder

22. Use este campo para comentários e informações que julgar necessários, a respeito da pergunta acima.

23. Na lista abaixo estão relacionados temas do universo da Educação Física. Quais você gostaria de conhecer e vivenciar nas suas aulas? (Marque quantos você quiser):

- Atividade Física e saúde (ginástica de academia, musculação, corrida de rua, treinamento funcional, Pilates®, Crossfit® etc.).
- Atividades aquáticas (polo aquático, nado sincronizado, hidroginástica etc.)
- Atividades circenses (acrobacias, malabarismo, contorcionismo etc.)
- Conhecimento sobre o corpo (aspectos anatômicos, fisiológicos, nutricionais, psicológicos, distúrbios alimentares, de imagem e socorros de urgência aplicados à atividade física etc.)
- Danças brasileiras (funk carioca, samba, forró, axé, frevo, danças folclóricas etc.).
- Danças não brasileiras (hip-hop, rap, charme, salsa, zouk, balé, dança do ventre etc.)

- Esportes convencionais (futebol, basquete, handebol e voleibol)
- Esportes de aventura e atividades radicais (alpinismo, parkour, slackline etc.)
- Esportes de raquete (tênis, squash, badminton, tênis de mesa, frescobol etc.)
- Esportes individuais (Atletismo, golfe etc.)
- Esportes não convencionais (rugby, Tchoukball, corfebol, hóquei, futvolei etc.)
- Ginásticas (ginástica rítmica, ginástica artística, acrobática, de trampolim)
- Jogos Cooperativos (futpar, volençol, dança da cadeira cooperativa etc.)
- Jogos de mesa (cartas, botão, pega varetas etc.)
- Jogos de Tabuleiro (xadrez, dama, war etc.)
- Jogos e brincadeiras populares (piques em geral, peteca, corda, pique bandeira, taco, queimado etc.)
- Jogos eletrônicos (Nintendo wii, Xbox, PS4, DS etc.).
- Lutas brasileiras (capoeira, lutas indígenas etc.)
- Lutas não brasileiras (judô, jiu-jitsu, karatê, kung fu, taekwondo, esgrima, MMA etc.)
- Meditações (Meditação Laica Educacional® etc.)
- Natação (aprendizado dos quatro nados: crawl, peito, costas e borboleta)
- Práticas corporais alternativas (tai chi chuan, ioga etc.)

24. Use este campo para comentários e informações que julgar necessários, a respeito da pergunta acima.

25. Leia atentamente a afirmativa abaixo. Reflita sobre as suas aulas de Educação Física neste ano (2016) e assinale o quanto você concorda com ela:

- **Eu me sinto satisfeito com as aulas de Educação Física no contra turno no Ensino Médio.** () Concordo totalmente () Concordo em parte () Não concordo nem discordo () Discordo em parte () Discordo totalmente

26. Informe até três motivos que justifiquem sua resposta na pergunta acima.

ANEXO C - CONSOLIDAÇÃO DA ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO PARA A ESCRITA CURRICULAR

Questionário: Professores () Estudantes ()

Questão: Princípios e finalidades () Estratégias () Questão 11. Positivo () Questão 12. Negativo () Questão 13. Atividade Física () Questão 14. Uniforme () Questão 15/16. Participação () Questão 17/18. Importância () Questão 20. Materiais () Questão 21/22. Tempo () Questão 26/27. Contra turno ().

Responsáveis:

1. Para estabelecermos uma sistematização dos subsídios que comporão a escrita curricular pedimos àqueles que se aprofundaram nas questões referentes aos professores e aos estudantes que escrevam uma a duas laudas com a descrição dos dados com sugestões de interpretação das respostas de professores e estudantes com enfoque nos tópicos do currículo.
2. Em seguida pedimos que respondam as seguintes perguntas:
 - 2.1. Que dados dessa questão poderiam subsidiar a construção da fundamentação teórica do currículo da Educação Física do CPEI? De que forma esses dados dialogam com a produção no campo das teorias curriculares da Educação Física e da Educação estudados durante o nosso GT?
 - 2.2. Que dados dessa questão poderiam subsidiar a construção dos princípios e objetivos do currículo da Educação Física do CPEI? De que forma esses dados dialogam com os textos de políticas públicas educacionais que estudamos no GT e com a produção no campo das teorias curriculares da Educação Física?

Para isso, sugerimos alguns passos:

- 1) analisar as políticas educacionais existentes – com todo o risco que corremos em função dessa nova legislação, mas não temos como fugir disso.
- 2) observar que princípios e objetivos presentes nos documentos de política estudados no GT identificar e de que forma estes dialogam com o que foi dito pelos professores.
- 3) situar os princípios (da legislação e aqueles enunciados pelos professores) no contexto das produções sobre as teorias curriculares da EF
- 4) identificar lacunas e demandas nas falas de professores e estudantes, observando potenciais objetivos e princípios
- 5) aí, sim transformar essas lacunas e demandas em objetivos e princípios contextualizados para a realidade do CPEI.

3. Que dados dessa questão poderiam subsidiar a construção de estratégias metodológicas para o currículo da Educação Física do CPII? O que deve ser superado? Que inovações se fazem presentes? De que forma esses dados dialogam com a produção no campo das teorias curriculares da Educação Física?

Para isso, sugerimos alguns passos:

- 1) analisar estratégias metodológicas típicas das diferentes teorias curriculares.
 - 2) observar como as estratégias metodológicas descritas pelos professores dialogam com as produções sobre as teorias curriculares da EF.
 - 4) identificar lacunas e demandas nas falas de professores e estudantes, observando o que deve ser superado e o que pode ser implementado.
 - 5) aí, sim transformar essas lacunas e demandas em estratégias metodológicas contextualizadas para a realidade do CPII.
4. Que dados dessa questão poderiam subsidiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa³³, extensão³⁴ e cultura³⁵ no âmbito do Departamento de Educação Física do CPII? Que potenciais temas de investigação emergem desses dados? Que demandas se apresentam nas falas dos professores e dos estudantes e que podem resultar em programas, projetos, eventos, cursos e demais atividades de extensão e cultura?

³³ Se refere à atividades e políticas de pesquisa, como por exemplo grupos de pesquisa e projetos de iniciação científica, integrando-as ao ensino, à pós-graduação e à extensão. Atividades como essas estão sob a coordenação da Diretoria de Pesquisa que promove ações de intercâmbio com instituições e empresas de fomento à pesquisa. (Adaptado de: <http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/pesquisa/> acesso: 06/10/2016).

³⁴ A partir da articulação entre o ensino e a pesquisa desenvolvidos no CPII e as demandas da sociedade, se dá através de programas, projetos, eventos, cursos e demais atividades de extensão, considerando o compromisso do Colégio enquanto instituição pública empenhada na ação reflexiva de questões sociais e na difusão do conhecimento para a superação das desigualdades sociais. (Adaptado de: <http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/extensao/> acesso:06/10/2016).

³⁵ A Diretoria de Culturas do Colégio Pedro II constitui-se como uma das diretorias subordinadas à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Buscamos trabalhar com um conceito de cultura mais ampliado, ou seja, não concebemos cultura apenas enquanto evento, mas sim enquanto conjunto de manifestações relacionadas à cidadania, à sustentabilidade, ao patrimônio cultural e a outras áreas de conhecimento, vinculadas à sociedade e à vida, como forma de responder às indagações e aos desafios presentes no mundo contemporâneo, gerando transformações educacionais, políticas e sociais. Nesta perspectiva, a Direção de Culturas do Colégio Pedro II mantém-se como espaço de referência, apoio, integração, divulgação e avaliação de produções acadêmicas e práticas nas áreas de Arte e Cultura, desenvolvidas por servidores e alunos do CPII, bem como enquanto espaço de acolhida institucional aos diversos grupos e aos diversos projetos e atividades, oriundos de outros órgãos e instituições, que habitualmente, recorrem ao Colégio Pedro II, buscando-o como parceiro em projetos e como campo de investigação acadêmica, artística e cultural. Temos como meta empreender políticas culturais com as comunidades interna e externa do Colégio Pedro II, baseadas na integração, troca e valorização dos recursos artísticos e culturais, promovendo práticas emancipadoras, inclusivas e interculturais. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/culturas/> acesso: 06/10/2016

ANEXO D - PARECER

Caros professores, ao longo deste último ano estivemos engajados na tarefa de produzir a nova proposta curricular do Departamento de Educação Física. Não há necessidade de maiores explicações por entendermos que o documento precisa falar por si. Atendendo a perspectiva dialógica que adotamos desde o início do Grupo de Trabalho de elaboração da proposta Curricular da Educação Física (GTPPEF), apresentamos a minuta do texto que precisa ser lida com muita atenção e debatida por todos os professores do Departamento de Educação Física (DEF), a fim de que façam possíveis observações e sugestões de alteração, **a partir das diretrizes que embasam esta proposta pedagógica**. Nesse sentido, após o necessário debate sobre o documento pedimos que, se houver alguma consideração a fazer, o façam seguindo as etapas abaixo.

Após a escrita das considerações pedimos que os pareceres sejam enviados **no máximo até o dia 10/03** para o e-mail: gtppef@googlegroups.com

CAMPUS: _____

COMPONENTES DA EQUIPE: _____

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O DOCUMENTO			

CONSIDERAÇÕES ESPECÍFICAS SOBRE O DOCUMENTO			
Nome da Seção			
PÁGINA	TANSCRIÇÃO LITERAL DO TRECHO DO DOCUMENTO	CONSIDERAÇÃO	JUSTIFICATIVA

ANEXO E – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NO COLÉGIO PEDRO II



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
REITORIA
PRO-REIT DE POS GRAD PES E EXT E CULTURA

PARECER N° 2/2018 - PROPGPEC/REITORIA/CP II

Processo n° 23040.006816/2018-11

PARECER

Comunico, para os devidos fins, que a pesquisa **A tessitura curricular em uma comunidade de aprendizagem docente multicultural: o caso da disciplina Educação Física**, a ser elaborada por Fabiano Lange Salles, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da professora Ana Ivenicki, conta com a aprovação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura para sua realização no Colégio Pedro II.

O projeto será desenvolvido junto aos professores do Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II, e tem o objetivo de analisar os desafios, limitações e potencialidades multiculturais dessa experiência de construção curricular, com vistas a formações docentes que dialoguem com os desafios enfrentados nas escolas dos professores em formação e com a diversidade cultural intrínseca ao contexto escolar.

O pesquisador se compromete a solicitar a todos(as) a autorização para uso de informações obtidas, tais como o uso de imagem e depoimentos, por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O pesquisador também se compromete a preservar a identidade dos mesmos, bem como o bom nome da Instituição na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

O pesquisador, conforme o Termo de Compromisso assinado no requerimento, deverá dar ciência a esta Pró-Reitoria da conclusão de seu trabalho, bem como fazer a entrega de 2 (duas) cópias do material conclusivo (tese) referentes à pesquisa realizada no Colégio Pedro II e, caso esta julgue necessário, divulgar os resultados em evento a ser agendado pela PROPGPEC.

Documento assinado eletronicamente por:

■ Jorge Fernando Silva de Araujo, DIRETOR - CD3 - PROPGPEC, em 13/11/2018 10:51:42.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 09/11/2018. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.cp2.g12.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 1476

Código de Autenticação: 41ef304616

