



TIAGO FERREIRA CARVALHO

**CURRÍCULO CULTURAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

**LAVRAS-MG
2024**

TIAGO FERREIRA CARVALHO

**CURRÍCULO CULTURAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE
DOCUMENTAL DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

TCC apresentado à Universidade Federal
de Lavras, como parte das exigências do
curso de Educação Física, para a
obtenção do título de Licenciatura

Prof. Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira

**LAVRAS-MG
2024**

TIAGO FERREIRA CARVALHO

CURRÍCULO CULTURAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA

CULTURAL CURRICULUM AND PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT: A DOCUMENTAL ANALYSIS OF EXPERIENCE REPORTS

TCC apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do curso de Educação Física, para a obtenção do título de Licenciatura

APROVADA em ___/___/_____

Dr. _____

UFLA

Dr. _____

UFLA

Prof. Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira
Orientador

**LAVRAS-MG
2024**

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a conexão entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo cultural na Educação Física, por meio de uma análise documental de relatos de experiências. A metodologia adotada foi a análise documental de materiais produzidos pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF). A pesquisa busca compreender como os professores articulam o currículo cultural com o PPP, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados apontam que, embora haja a intenção de integrar o currículo cultural nas práticas pedagógicas, a aplicação prática dessa articulação ainda enfrenta desafios, particularmente devido às influências tradicionais que persistem nas escolas. A análise revela que, em muitos relatos, a conexão entre o PPP e o currículo cultural é mencionada superficialmente, sem detalhamento suficiente de como essa integração ocorre. Desse modo, foi possível constatar que para uma efetiva desterritorialização do currículo, é essencial uma maior clareza e especificidade na implementação do currículo cultural dentro do PPP.

Palavras-chave: currículo cultural; Educação Física; Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This study aims to analyze the connection between the Political Pedagogical Project (PPP) and the cultural curriculum in Physical Education through a documentary analysis of experience reports. The methodology adopted was the documentary analysis of materials produced by the School Physical Education Research Group (GPEF). The research seeks to understand how teachers articulate the cultural curriculum with the PPP, especially after the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC). The results indicate that although there is an intention to integrate the cultural curriculum into pedagogical practices, the practical application of this articulation still faces challenges, particularly due to traditional influences that persist in schools. The analysis reveals that in many reports, the connection between the PPP and the cultural curriculum is mentioned superficially, without sufficient detail on how this integration occurs. Thus, it was found that for an effective deterritorialization of the curriculum, greater clarity and specificity in the implementation of the cultural curriculum within the PPP are essential.

Keywords: cultural curriculum; Physical Education; Political Pedagogical Project

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GPEF	Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. TEORIAS CURRICULARES E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	10
2.1 As concepções curriculares pós-críticas.....	11
2.2 O currículo cultural da Educação Física.....	12
3. CURRÍCULO E POLÍTICA: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	14
3.1 BNCC: um novo paradigma para o currículo escolar.....	16
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
5. ANÁLISE DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA: COMO O PPP E CURRÍCULO CULTURAL SE CONECTAM NOS RELATOS.....	20
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
REFERÊNCIAS.....	29

1. INTRODUÇÃO

Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as instituições de ensino básico foram compelidas a adequarem o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de acordo com as orientações da BNCC, entretanto é de conhecimento que mesmo antes dessa homologação, os PPPs já eram influenciados e direcionados por diversos documentos norteadores, porém nenhum desses documentos possuíam caráter normativo como o atual (BRASIL, 2018). É relevante ressaltar que “A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.” (BRASIL, 2017, p. 41). Para garantir essa adequação, o MEC criou o ProBNCC, que tem como principais metas, apoiar a implementação da base e monitorar os avanços alcançados pelos estados.

Segundo Vasconcellos (2000), o PPP é um documento norteador para todas as atividades da escola e deve ser construído de forma democrática, em um processo contínuo de reflexão e discussão, embasado no conhecimento histórico e atual daquela comunidade escolar, para assim estabelecer a intenção clara e objetiva de onde se quer chegar. Todavia, assim como foi exposto, a elaboração do PPP deve seguir às exigências de documentos normativos como a BNCC, que segundo Neira (2018) apesar de anunciar diversos avanços, possui inúmeras ambiguidades e retrocessos. Os quais serão mencionados ao longo deste trabalho.

Como o PPP é um documento elaborado por diversas mãos, é comum que ele contenha diferentes teorias curriculares que divergem epistemologicamente. Essas divergências refletem maneiras distintas de entender e organizar a experiência escolar. Silva (2016), classifica as teorias curriculares em três grupos: tradicionais, críticas e pós-críticas. De acordo com Vieira (2020) o currículo cultural da Educação Física, sustentado nas teorias pós-críticas, emerge como uma alternativa às frustrações com as promessas das teorias críticas e seus ideais de tornar os sujeitos emancipados e autônomos ao proporcionar acesso ao conhecimento científico e conseqüentemente se distancia ainda mais dos currículos psicobiológicos, fundamentados pelas teorias tradicionais, as quais tendem a focar em habilidades físicas e conhecimentos estabelecidos de maneira linear e estruturada. Ao contrário de abordagens lineares, o currículo cultural requer uma abordagem contínua e dinâmica, promovendo práticas educacionais que reconhecem e valorizam as diferenças, questionando a ideia de que existem conhecimentos universalmente válidos ou indispensáveis, colocando os professores como autores ativos na construção de seus currículos (NEIRA; NUNES, 2009).

Visto a característica de vanguarda do currículo cultural e que embora recentemente sistematizado, possui um campo de produção e debate significativo, este trabalho pretende analisar como se dá a relação entre o currículo cultural que, segundo Neira e Nunes (2009), tem o professor como artista de seu próprio currículo e o documento que orienta todas as atividades da escola, o PPP.

Partindo do que foi observado ao decorrer desta leitura, torna-se evidente que o embasamento teórico do currículo cultural diverge das normativas às quais o PPP está subordinado. Esta dicotomia levanta questões essenciais sobre a implementação prática do currículo cultural no contexto educacional. Dessa forma, a escolha deste tema se justifica pela necessidade de compreender como os professores de Educação Física que afirmam colocar o currículo cultural em prática, se empenham em articular o currículo cultural ao PPP, ou se porventura, negligenciam este princípio.

Por conseguinte temos como objetivo investigar a relação entre o Projeto Político Pedagógico e o Currículo Cultural nas práticas educacionais, a partir da análise documental de relatos de experiência produzidos por professores integrantes do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF).

Para tanto iremos: analisar os fundamentos teóricos e os princípios do Currículo Cultural e as normativas do PPP para identificar possíveis divergências e convergências; analisar os relatos de experiência produzidos pelos participantes do GPEF, buscando compreender como a articulação entre o PPP e o Currículo Cultural é descrita pelos autores; identificar as principais estratégias utilizadas pelos professores para integrar os princípios do Currículo Cultural no contexto do PPP, destacando possíveis estratégias e/ou omissões por parte da escola ou dos professores.

2. TEORIAS CURRICULARES E EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao longo da história, o entendimento do que é currículo adquiriu diversos significados. Nesta revisão, adotaremos a definição de Silva (2016), a qual afirma que o currículo representa a forma pela qual as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade, cultura aqui entendida como um campo de lutas pela validação de significados e sempre atravessado pelas relações de poder. Desse modo, o currículo não se configura como um documento estático e definitivo, mas sim como um processo em constante construção, moldado por descobertas científicas e tecnológicas, bem como pelas concepções de um grupo dominante sobre a educação.

Logo, quando um currículo é elaborado, um grupo de pessoas responsáveis por sua elaboração assume a responsabilidade de selecionar os conhecimentos considerados mais importantes a serem transmitidos a uma determinada sociedade. Essa seleção de conteúdo está diretamente ligada à concepção de sociedade e aos valores dos sujeitos que o elaboram, os quais projetam para os demais aquilo que julgam essencial.

Em concordância com Silva (2016) as teorias curriculares podem ser classificadas em três grandes grupos: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas e as mesmas podem ser compreendidas como um conjunto de argumentos que subsidiam determinada maneira de organizar a experiência escolar. Para Vieira (2020, p.28) “A divisão de Silva corre muitos riscos de se tornar simplificadora em análises mais descuidadas, mas também é demasiadamente difundida nos discursos acadêmicos para ser ignorada”. Como este trabalho não tem como foco principal discutir estas teorias, seguiremos com a classificação disseminada por Silva visto sua influência sobre o campo curricular em questão.

As teorias tradicionais se preocupam com a eficiência do ensino, embasada pela vertente tecnocrática de Tyler (1974) defende que o currículo deve ser elaborado seguindo quatro etapas: (1) definição dos objetivos educacionais; (2) seleção dos conteúdos necessários para alcançá-los; (3) busca pela organização mais eficiente desses conteúdos; e (4) avaliação do alcance dos objetivos. Tal modelo, tal modelo busca métodos eficientistas muito parecidos com a lógica industrial, tal método é apresentado como neutro e científico, ignora as relações de poder subjacentes à seleção do conhecimento a ser ensinado, prioriza o saber-fazer e posiciona o professor como mero executor de um projeto concebido fora da escola.

As teorias críticas do currículo, conforme Rush (2004), assumem um papel intervencionista na sociedade, buscando promover a emancipação e estimular mudanças sociais através da investigação e da problematização das desigualdades

estruturais impostas pelo sistema capitalista. Ao lançar luz sobre as relações de poder subjacentes à ordem social vigente, essas teorias revelam os mecanismos que sustentam a hegemonia do discurso dominante, expondo suas contradições e incoerências. Ao questionar as narrativas oficiais que legitimam a ordem social existente, abrem espaço para novas perspectivas e vozes marginalizadas, dando voz aos oprimidos e silenciados. No cenário atual, a educação desempenha um papel fundamental ao atuar como instrumento para promover a emancipação social. Uma abordagem crítica, portanto, propõe a superação da mera transmissão de conhecimentos, buscando desenvolver o senso crítico e a autonomia dos alunos, capacitando-os para questionar o status quo e construir uma sociedade mais justa e equitativa.

As teorias pós-críticas, conforme destacadas por Neira (2009), não negam os avanços das teorias críticas, mas propõem uma expansão para além da mera crítica das estruturas dominantes e das desigualdades sociais. Elas ressaltam a complexidade das relações de poder, apontando que estas não se limitam apenas às estruturas econômicas, mas também se manifestam através de uma variedade de marcadores sociais, como etnia, gênero, religião, nível de escolaridade, localização geográfica, entre outros. Nesse sentido, as teorias pós-críticas promovem uma reflexão sobre os valores subjacentes aos processos de julgamento, questionando como os conhecimentos são produzidos e validados socialmente e como são atravessados pelas relações de poder presentes em diferentes contextos sociais.

Como aponta Silva (2016), à luz das teorias pós-críticas, é possível observar que o currículo interfere diretamente na identidade dos membros de toda a comunidade escolar. Desta forma ao longo da jornada escolar o indivíduo vai sendo influenciado pelas experiências propostas pelas escola e por conseguinte sua visão de mundo, cidadania, gênero, justiça, entre outras vai sendo moldada. Para Neira (2016) os sujeitos da educação produzem e são produzidos de acordo com os currículos que vivenciam, pelo que é ensinado, pela forma como é ensinado e também pelo que não é ensinado.

2.1 As concepções curriculares pós-críticas

Segundo Vieira (2019) as concepções curriculares no contexto pós-crítico sustentam a impossibilidade de capturar de forma precisa a realidade e rejeitam a noção de essências nos conhecimentos, objetos ou indivíduos. Essas Concepções impulsionam a desconfiança em relação às metanarrativas e aos conceitos tradicionais de emancipação e razão e reforçam a importância de considerar as narrativas locais e

contextuais bem como a diversidade de experiências e perspectivas, em contraposição às ideias de uma verdade universal e de um progresso linear.

São exemplos de concepções pós-críticas:

O pós-modernismo que se configura como uma ruptura com a Modernidade, questionando seus pilares de razão, racionalidade e pretensões totalizantes do conhecimento científico, abre caminho para um conjunto de ideias e perspectivas que desafiam os alicerces da sociedade e da cultura, propondo uma visão pluralista e fragmentada da realidade, reconhecendo a multiplicidade de interpretações e a subjetividade do conhecimento (SILVA, 2016).

Nesse contexto, a teoria pós-colonial surge como um farol crítico, iluminando as complexas relações de poder entre as nações, revelando como a disseminação de narrativas colonialistas molda a percepção do "outro" como estranho, exótico ou inferior (SAID, 1995).

Outra concepção que merece destaque é o multiculturalismo, que segundo Silva (2016) reivindica o reconhecimento e a representação das culturas de grupos minoritários, trazendo a compreensão da diversidade para o campo político, onde não há hierarquia entre as culturas. Cada cultura emerge das condições históricas específicas de seus membros. O multiculturalismo crítico considera a diferença como um processo linguístico e discursivo, e não como uma característica natural. A diferença é relacional e produzida discursivamente em relação a algo considerado não diferente, que também resulta do processo discursivo de significação.

Já os estudos culturais abordam a complexa relação entre cultura, poder e identidade, oferecendo uma análise crítica das práticas culturais em contextos sociais específicos, dessa forma, a cultura não é apenas um reflexo das condições sociais, mas também um espaço de luta e negociação de significados, logo, a cultura deve ser entendida como um processo ativo de produção de sentido, no qual as identidades são continuamente construídas e reconstruídas através de práticas discursivas e relações de poder (HALL, 2023).

2.2 O currículo cultural da Educação Física

Em busca de um outro rumo para a Educação Física escolar, indo além das enunciações das teorias críticas e se distanciando ainda mais das teorias tradicionais, um grupo de professores de Educação Física escolar, inspirados pelos pressupostos das concepções pós-críticas, começou a se reunir quinzenalmente nas dependências da FEUSP a partir de 2004. O objetivo desses encontros era debater, estudar, propor e

produzir conhecimentos acerca da Educação Física escolar. Nessa toada, no ano de 2006 foi publicado o livro *Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas* o qual sistematizou o que chamamos hoje de currículo cultural da Educação Física. Então este coletivo, denominado Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (GPEF), passa a tematizar as práticas corporais pensando em como ocorre tal prática em determinada circunstância, reconhecendo e valorizando a cultura dos grupos sociais frequentemente marginalizados (NEIRA, 2011).

Para Vieira (2020, p.129.) “Assim como no espírito das teorias curriculares críticas em Educação Física, a proposta cultural advoga em nome dos excluídos, dos repelidos sociais”. De acordo com Neira e Nunes (2006), o currículo cultural fundamentado nas teorias pós-críticas, não se contenta com a mera reprodução do conhecimento ou a crítica das estruturas dominantes, mas sim se propõe a questionar os fundamentos ideológicos que o sustentam, através da análise crítica dos discursos hegemônicos, busca-se revelar as relações de poder que os permeiam e as estratégias de exclusão que os legitimam, ao desmascarar as narrativas que naturalizam as desigualdades.

As práticas corporais são reconhecidas como artefatos culturais passíveis de leitura e interpretação. Através dessas práticas, os alunos expressam e comunicam seus valores, crenças e identidades. Sob essa ótica, as práticas corporais não são entidades isoladas, mas produtos moldados por relações de poder e influenciadas por diversas nuances como classe social, etnia, gênero, sexualidade e religião. Essas dimensões afetam a construção e o significado dessas práticas, refletindo a complexidade das interações culturais (NEIRA; NUNES, 2009). Dessa maneira o intuito do currículo cultural é despertar a percepção dos alunos de como as relações de poder impactam nas decisões das metanarrativas.

Neira e Nunes (2009) propõem alguns princípios ético-políticos e procedimentos didáticos para orientar o currículo cultural na Educação Física. Entre os princípios, destacam-se o reconhecimento do patrimônio cultural da comunidade, a articulação com o projeto político-pedagógico da escola, a justiça curricular, a descolonização do currículo, a evitação do daltonismo cultural e a ancoragem social dos conhecimentos. Os procedimentos didáticos incluem mapeamento, tematização, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

Vieira (2020) sugere que o currículo cultural tem cumprido suas promessas e avançado, produzindo a criação de práticas pedagógicas que reconhecem a cultura como elemento central. Isso é amplamente evidenciado tanto nos relatos de experiência produzidos pelos integrantes do GPEF quanto em pesquisas que problematizam os efeitos do currículo cultural.

Não se tem dúvidas de que o GPEF é o maior núcleo de produção de conhecimento acerca do currículo cultural, dentre as produções estão, livros, artigos, relatos de experiências, monografias, dissertações e teses. Porém o material que merece mais realce, são os relatos de experiências, pois ali está o cotidiano, a representação mais orgânica do currículo cultural posto em prática, a partir da leitura desses relatos se faz possível esmiuçar peculiaridades que facilmente passariam despercebidas em meio a tantas questões que compõe o ambiente escolar (VIEIRA, 2020).

Como este trabalho tem como objetivo analisar os relatos de experiência para entender como ocorre a articulação do currículo cultural com o PPP, a seguinte visão do principal expoente do currículo cultural da Educação Física, Marcos Neira, merece destaque,

É certo que, individualmente, os professores que participam do GPEF acumulam conhecimentos produzidos na lida pedagógica diária. Os pronunciamentos emitidos no calor das reuniões, as apresentações de suas experiências ou a publicização dos seus relatos de experiência dão a entender que cada qual coloca o currículo cultural em ação movido por concepções peculiares, construídas em contextos diversos – instituições públicas ou privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Em certas ocasiões, elaboram e desenvolvem o currículo com base na tradução literal do referencial teórico. Outras vezes, produzem novas significações, rompem com os fundamentos iniciais, criam e recriam alternativas interessantes. (Neira, 2017, p. 8)

3. CURRÍCULO E POLÍTICA: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) marcou um ponto de virada na educação brasileira ao tornar obrigatório o PPP para todas as escolas. Segundo Vasconcellos (2000), o PPP pode ser considerado como o principal documento para a orientação das práticas pedagógicas e administrativas da escola, para a produção de um documento de tamanha importância, faz-se mister definir a realidade atual da comunidade escolar para assim projetar onde se quer chegar, portanto, o PPP serve como bússola para nortear as tomadas de decisão durante este percurso.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por

estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (Veiga, 2013, p.13).

O PPP deve ser guiado por princípios e marcos situacionais. Veiga (2013) aponta os seguintes princípios: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade/autonomia e valorização do magistério. Já os marcos situacionais são definidos por Vasconcellos (2000) como: marco situacional (o que somos?), marco conceitual (o que queremos?) e marco operacional (o que faremos?).

Desse modo, Vasconcellos (2000) afirma que o PPP não deve ser encarado como um documento burocrático e estático, mas sim como um instrumento dinâmico e em contínua construção, elaborado e revisado por toda a comunidade escolar para assim garantir que reflita as necessidades e aspirações coletivas. Vale ressaltar que toda a comunidade escolar tem o direito de consultá-lo sempre que necessário. Tal consulta se faz ainda mais relevante para os professores recém-chegados à escola, que necessitam elaborar suas práticas pedagógicas priorizando os objetivos e parâmetros definidos pela comunidade escolar.

Além das orientações mencionadas anteriormente, a estruturação do PPP está subordinada a documentos normativos, como a BNCC, que traz diretrizes e competências que norteiam as aprendizagens essenciais. Essas diretrizes devem guiar a elaboração do PPP, considerando que o Brasil é um país de dimensões continentais e extremamente diverso, além da parte imposta como essencial pela BNCC, a estruturação do PPP deve levar em conta a realidade da comunidade escolar e adequar suas práticas pedagógicas (BRASIL 2018).

Dessa maneira, de acordo com BRASIL (2018) a comunidade escolar possui autonomia em elaborar a parte diversificada (até 40%), entretanto, todas as práticas pedagógicas obrigatoriamente devem estar em consonância com o PPP. De maneira mais objetiva, a comunidade escolar possui 40% de autonomia na elaboração do seu PPP, porém todas as práticas pedagógicas devem respeitar tal documento, de maneira que, qualquer prática que vá além das normativas impostas pelos documentos oficiais, devem estar previstas na parte diversificada do PPP daquela comunidade escolar.

De acordo com Neira (2016), as práticas pedagógicas desenvolvidas a luz do currículo cultural devem estar integradas ao PPP da escola, levando em conta tanto os princípios do currículo cultural quanto os do PPP, vale ressaltar a importância do

equilíbrio na distribuição das tematizações, de modo a valorizar as ocorrências sociais das mais variadas práticas corporais.

3.1 BNCC: um novo paradigma para o currículo escolar

Visto a importância do currículo enquanto objeto de estudo, a partir das últimas décadas podemos observar um grande aumento na produção de pesquisa e em consequência foram aparecendo diversos currículos embasados em diferentes teorias curriculares. De acordo com Neira (2016), a partir do aumento do interesse pelo assunto em questão, fez-se necessário definir um processo de elaboração dos currículos da educação básica. Um documento que definisse as aprendizagens essenciais estava previsto na Constituição Federal de 1988 e foi reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Também é importante reconhecer que a ideia de uma base comum não surgiu de forma isolada, ao contrário, ela se consolidou como a culminação de um processo histórico de organização curricular em âmbito nacional, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados entre 1997 e 2000, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), vigentes de 2009 a 2011 (BRASIL 2018).

Desta maneira, no ano de 2014 o Ministério da Educação (MEC) iniciou o processo de criação da BNCC e em 2017 foi homologada pelo mesmo ministério, se tornando um documento que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica (BRASIL 2018). Após a consolidação da BNCC em 2017, tornou-se evidente que ela representava um marco na história da educação brasileira.

Ademais, é fundamental ressaltar o contexto em que a BNCC foi concebida, marcado por intensas disputas políticas, sociais e econômicas, que tem como resultado a ascensão da extrema direita com um discurso neoliberal que contesta o papel do estado como garantidor dos direitos sociais básicos dos cidadãos e exalta o ideal de livre mercado, redução do estado e a privatização. A importância política atribuída à educação não se limita à sua utilização como ferramenta para promover um sistema ideológico; ela também está relacionada à necessidade de idealizar e ordenar esse sistema. Assim, a implementação das políticas curriculares, bem como das propostas de organização curricular, é essencial devido à estrutura do sistema escolar vigente e ao seu papel social (BORGES 2020).

Dessa maneira o documento estabeleceu não apenas uma série de aprendizagens essenciais para os alunos ao longo da Educação Básica, mas também

delineou diretrizes que impactaram diretamente a elaboração dos currículos escolares em todo o país (NEIRA 2018).

Além das, competências, diretrizes e aprendizagens essenciais a BNCC traz também a indicação de conteúdos e habilidades a serviço do desenvolvimento de competências que todos os alunos devem aprender em cada etapa da educação básica, o mesmo documento afirma que a elaboração de currículos referenciados em competências é uma tendência verificada em grande parte das reformas implantadas nos últimos tempos (BRASIL, 2018).

Em relação às competências específicas da Educação Física, de forma geral, almeja-se que o aluno compreenda, conheça, experimente e aprecie a Cultura Corporal de Movimento, que amplie suas aprendizagens relativas às práticas corporais, reflita sobre saúde e doenças, conheça modelos de estética corporal, analise criticamente o que a mídia apresenta, combata posicionamentos preconceituosos, reconheça as práticas corporais como patrimônio histórico de modo a usufruir delas para o lazer e que reconheça seus direitos e deveres enquanto cidadão (BRASIL, 2018).

A BNCC situa o componente curricular Educação Física na área de Linguagens, juntamente com outros componentes curriculares como a Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira Moderna, cada componente curricular tem suas unidades temáticas que lhe são específicas. O componente curricular Educação Física possui seis unidades temáticas (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura), cada unidade temática possui os seus objetos de conhecimento, usando como exemplo a unidade temática ginásticas, a mesma é segmentada em três objetos de conhecimento (ginástica geral, de condicionamento físico e de conscientização corporal), por último, habilidades decorrentes dos objetos de conhecimento, correspondentes às diferentes formas de linguagens e expressões e das diversas práticas sociais.

A pretensão de se criar uma base que normatize as aprendizagens essenciais de todos os alunos da educação básica com a justificativa de garantia de igualdade é criticada por Neira, (2018, p.3) que diz o seguinte,

Em hipótese alguma minha relutância significa a defesa de que cada escola ou professor possa ensinar o que quiser e se quiser. Penso, sim, que todas as crianças têm que aprender a ler, da mesma forma que precisam saber o que são, como são e o que significam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Esse deveria ser o limite das chamadas aprendizagens essenciais. Algo completamente distinto é especificar o gênero textual a ser lido e quando isso acontecerá, qual aspecto da prática corporal

deverá ser ensinado e em que momento. É com esse ímpeto que a BNCC pretende invadir as salas de aula pelo país afora e determinar o que deve ser ensinado, mesmo sem conhecer as crianças, jovens e adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem.

A respeito da progressão das aprendizagens o documento normativo afirma que

A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes quanto aos objetos de conhecimento que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade, ou, ainda, aos modificadores que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos (BRASIL, 2018, p. 213).

A (figura 1) ilustra como ocorre o processo de organização curricular de acordo com o documento normativo em questão.

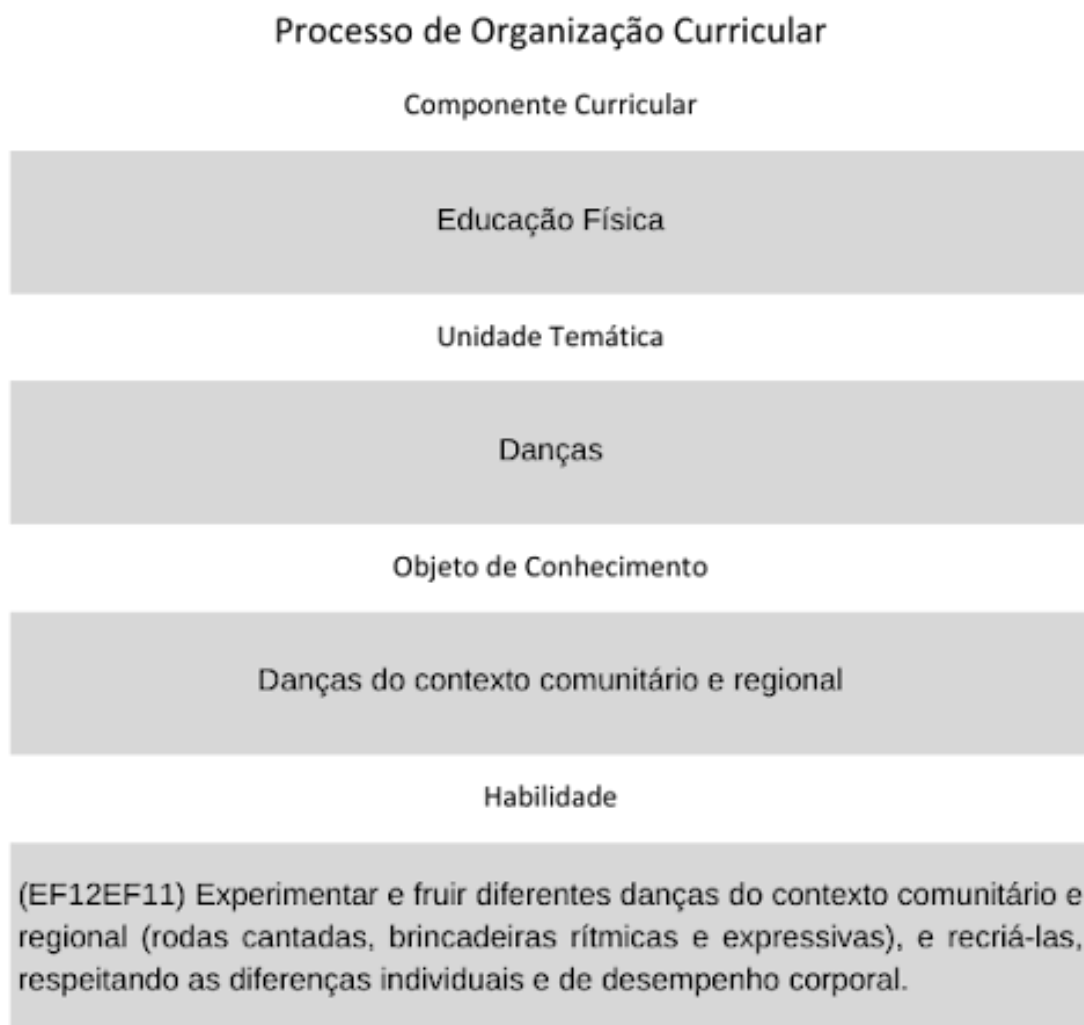


Figura 1 Como deve ocorrer a organização curricular de acordo com a BNCC.

De acordo com Neira (2018), tal processo de organização curricular possui um forte lastreamento nas teorias tradicionais, que têm como objetivo final a aquisição de um padrão de rendimento aceitável, outra incongruência apontada é a progressão dos conhecimentos a serem trabalhados, que no caso das Danças, Lutas e Brincadeiras e jogos, devem partir do contexto comunitário e regional, até chegar ao contexto nacional e mundial, tal exigência desconsidera que em uma sociedade globalizada, uma cultura estrangeira pode estar mais enraizada no contexto regional do que as próprias práticas locais.

Logo após delimitar como deve ocorrer a progressão de aprendizagens, a BNCC afirma o seguinte,

Portanto, entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental. Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. (BRASIL, 2017, p. 213)

Neira (2018) ressalta que a vinculação exclusiva das práticas corporais, desconsidera a ocorrência social das manifestações da cultura corporal que podem se manifestar de muitas outras maneiras: como campo de exercício profissional, competição, religiosidade, estética, entre outros, exibindo assim outra inconsistência. Nesse tocante, entre anunciações de progresso e incongruências, a terceira versão da BNCC foi homologada e atualmente é o principal documento normativo para a elaboração do PPP.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa fundamenta-se na revisão bibliográfica e na análise documental. Segundo Gil (2022), Os dois métodos compartilham diversas similaridades, sendo a principal diferença a natureza das fontes. Enquanto na revisão bibliográfica a pesquisa deve ser fundamentada em material produzido com o objetivo de ser consumido por um público específico, na análise documental não há essa restrição, permitindo a utilização de uma variedade de documentos, como revistas, diários, jornais e relatos de pesquisa. Para a revisão bibliográfica, os materiais são geralmente buscados em bases de dados e bibliotecas, enquanto na análise documental os documentos são provenientes do uso interno de uma organização.

A análise documental ganhou popularidade em 1977 após a publicação do livro "Análise de Conteúdo" de Lawrence Bardin. Segundo Bardin (1977), a análise documental leva em consideração a perspectiva teórica e a intenção do pesquisador que a realiza, com o objetivo de descobrir o que é questionado. Bardin define bem o tema, ao responder a questão: O que é a análise documental?

Podemos defini-la como uma operação ou um conjunto de operações visando **representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original**, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, **a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação**, intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). (BARDIN, 1977, p. 45, grifo nosso)

Dessa maneira, ao analisar os documentos a partir da questão previamente estabelecida, permitirá ir além da intenção primária dos autores explorando nuances e objetivos que não foram inicialmente previstos. A análise documental, portanto, não se limita à mera leitura superficial dos textos, mas busca aprofundar a compreensão das mensagens implícitas, relacionando-as ao contexto em que foram produzidas e ao propósito da pesquisa atual.

Deste modo, os principais documentos analisados neste trabalho serão os relatos de experiência produzidos pelos membros do grupo de pesquisa em educação física escolar (GPEF) que pode ser definido como um coletivo majoritariamente composto por professores que atuam na educação básica, realizam experiências pedagógicas e produzem conhecimentos sobre o currículo cultural da educação física, todos estes relatos de experiências estão disponíveis gratuitamente no sítio virtual do grupo <https://www.gpef.fe.usp.br/>. Os critérios de seleção dos relatos de experiência foram: relatos postados no site do GPEF a partir de 2019 e que mencionaram em seu título ou texto a expressão "Projeto Político Pedagógico" ou "PPP" que totalizaram 18 relatos.

5. ANÁLISE DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA: COMO O PPP E CURRÍCULO CULTURAL SE CONECTAM NOS RELATOS

Como foi exposto anteriormente, após a homologação da BNCC, as instituições escolares foram obrigadas a alinhar as suas "bússolas" no mesmo sentido que aponta a BNCC, isto quer dizer que todas as escolas terão que reelaborar os seus projetos pedagógicos, de modo que contemple as competências e padrões de aprendizagens

pautados na aquisição de competências e habilidades, em contrapartida, é interessante que os professores confrontem as propostas inseridas no PPP, com o intuito de questionar possíveis distanciamentos com a realidade escolar, haja visto que os próprios documentos normativos aos quais o PPP está subordinado, possuem diversas incoerências entre as anunciações de progresso e a evidente influência das teorias tradicionais (NEIRA, 2018).

Segundo Neira e Nunes (2009), podemos buscar nas teorias pós críticas, respostas e possíveis caminhos para enfrentarmos uma sociedade globalizada, multicultural e profundamente desigual, para isto, o currículo cultural tem como referência os estudos culturais, o multiculturalismo crítico, entre outras teorias pós crítica, como referencial teórico. A partir desta perspectiva, professores começaram a pensar outras formas de conduzir suas aulas, alguns desses professores integrantes do GPEF começaram a produzir relatos de experiência sobre suas práticas pedagógicas, esses relatos podem ser comparados a um diário de bordo onde os professores registram uma determinada tematização. Dessa forma esses relatos se tornam fontes riquíssimas de vivências pedagógicas, podendo ser considerados, desprezados de interesse quanto a sua finalidade, ou seja, ao escrever um relato de experiência o professor não faz ideia de como esse documento será observado, sob qual ótica ou qual indagação será posta sobre ele.

A partir do entendimento da riqueza orgânica desses documentos e de uma leitura criteriosa, seguindo os filtros apontados na metodologia, busca-se entender se realmente existe uma preocupação dos professores em colocar em prática o princípio proposto pelo currículo cultural de se articular com o PPP.

O primeiro relato de experiência desta análise documental, Júnior; Quaresma (2019, p. 1) relata que

Assim que transpassam os portões escolares as crianças devem se posicionar em filas para aguardarem a chegada das professoras após o sinal. O trânsito até suas respectivas salas se dá de igual maneira, ou seja, um atrás do outro. Ao chegar à classe, encontram um arranjo físico e disposições de objetos a gosto da autoridade docente e equipe gestora, uma vez que dentro de uma das reuniões pedagógicas, decretaram que as carteiras, preferencialmente, deveriam ser dispostas no formato da letra “U”, sem qualquer tipo de consulta com aquelas que de fato iriam se colocar nesta condição, que são as estudantes.

Logo no início do relato, é possível perceber as influências das teorias tradicionais, Silva (2016) ratifica que essas teorias de currículo estruturam as instituições de ensino de forma semelhante a uma fábrica, onde as normas são desenvolvidas pelos superiores e os seus subordinados devem acatar, o foco aqui, está na “eficiência”, não se considera a subjetividade dos sujeitos ou os seus anseios. Em seguida os autores

Júnior; Quaresma (2019, p. 1) trazem a seguinte narrativa

Num dos momentos de saída uma estudante me abordou para exteriorizar sua insatisfação com a repressão que sofreu durante seu precioso recreio. “Professor, tomei suspensão”. “Por que?”. “Porque eu corri no recreio. Está muito chato isso aqui. Não pode correr na sala, não pode correr no corredor, não pode correr no recreio, não pode correr em lugar nenhum, vou mudar de escola”. Neste ensejo, visualizamos as práticas afastadas das experiências infantis, dos conhecimentos que elas possuem, valorizam, carregam. A tensão maior entre as atrizes docentes e coordenação é pelo alcance da leitura e escrita alfabética até o terceiro ano conforme orienta o PNAIC, para isso lançam mão de atividades de por meio de cópia, interpretação de atividades xerocadas e utilização de livros didáticos e apostilas do governo.

Neste episódio, é possível notar a reafirmação das influências das teorias tradicionais quando um dos professores descreve o diálogo com um aluno que foi punido por correr durante o recreio, porém um ponto importante a ser destacado é afirmação que o autor traz acerca da preocupação da coordenação com as normas as quais a instituição está subordinada e como estas normas impactam as prioridades da comunidade escolar.

Os docentes Júnior; Quaresma (2019, p. 1) afirmam que

Na tentativa de fissurar essa estrutura de encarceramento, iniciamos um trabalho conjunto, de transgressão. Envolvendo duas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental I, buscamos apresentar às crianças outro modo de viver o espaço escolar, de trazer para cena educacional suas experiências de vida, seus conhecimentos, a fim de que possam namorar intensamente aquilo que as cercam cotidianamente. Vale destacar neste momento, que embora se produz aqui uma crítica à estrutura organizativa e arquitetura escolar, não fazemos defesa por um *laissez-faire*, de cada uma fazer o que bem deseje, pois a escola tem um compromisso social a cumprir, exposto em seu projeto político pedagógico, além disso, a prática pedagógica está ancorada num determinado referencial teórico. Neste frenesi escolar, consideramos pertinente mergulharmos no universo da dança, uma vez que a escola sente enorme tensão por essa prática corporal no mês de junho. Seu uso se faz recorrente para promoção de apresentações diversas no evento junino que normalmente ridiculariza o sertanejo e o caipira, assim, atraindo os conhecidos e familiares das crianças ao espaço educacional para prestigiá-las, e o mais importante, para consumir os produtos dispostos nas barracas.

Mesmo após evidenciar as fortes influências tradicionais sobre a escola, os professores expressam a intenção de transgredir essas experiências e apresentar aos alunos um novo modo de viver. Contudo, o autor afirma que essa transgressão está em consonância com o PPP, mas não esclarece ou aponta como essas transgressões estão inseridas no PPP. O relato segue dando detalhes de como ocorreu a tematização, deixando evidente a influência das teorias pós-críticas no tocante das práticas pedagógicas que tinham a dança como tema principal. No entanto, em nenhum

momento é abordado como ocorreu esta articulação do currículo cultural com o PPP da escola que evidentemente estava fundamentado em teorias tradicionais.

Segundo Lopes (2024) o entendimento dessa articulação pode facilmente ser interpretado de maneira ambígua, por isso vale ressaltar que o efeito desterritorializador é possível apenas se o currículo cultural já estiver previsto pelo currículo regente; ou seja, sem a inclusão do currículo cultural, a desterritorialização não ocorreria, pois o território não seria delineado por tal agenciamento. Portanto, a desterritorialização do currículo cultural está intrinsecamente ligada ao próprio currículo.

Após extensa análise dos relatos de experiência percebe-se que em vários casos o professor cita de forma superficial a preocupação acerca da articulação do currículo cultural com o PPP logo na primeira página e não retoma em nenhum outro momento do texto, tal afirmação é facilmente percebida nos seguintes relatos

Para definir o tema a ser abordado, foi considerado o Projeto Político Pedagógico da instituição, além das competências da disciplina e as práticas corporais já estudadas pelos alunos. Nesse contexto, também foi observado que durante a nossa trajetória escolar, as práticas corporais da dança e luta foram tematizadas poucas vezes (MONTEIRO, 2020, p 1).

Diante disso, da análise do PPP e do Plano de Curso (PP), um documento orientador elaborado pelo Grupo de Formulação e Análise Curricular do CPS contendo “temas gerais” para todos os componentes curriculares, além de conversas iniciais com a turma, decidi tematizar a dança, uma vez que o estudo dessa prática corporal abria diversas possibilidades pedagógicas (LIMA; MULLER, 2021, p. 2).

Nos primeiros dias do ano, observamos as gestualidades dentro e fora da sala de convivência, considerando as propostas e objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Projeto Especial de Ação (PEA), identificamos as práticas corporais tematizadas no ano anterior e aquelas que estão mais e menos presentes no cotidiano das crianças da turma (SIGNORELLI; DUARTE, 2019, p. 1).

Além das contribuições do GPEF, a fundamentação do trabalho levou em consideração o documento curricular do município de São Paulo, bem como os apontamentos do projeto político pedagógico da instituição. Já na escola há 3 anos, o professor trabalhava com essas turmas nos anos anteriores, tematizando o kung fu, futebol, basquete, carimbó, parkour e brincadeiras do mundo. Os estudantes conheciam bem as orientações didáticas e metodológicas adotadas pelo professor, em especial, a concepção de cultura corporal, os momentos de discussão/debate, a assistência de vídeos durante as aulas, entre outras (BONETTO, 2019, p.1).

A busca concentrou-se em estabelecer diálogo entre o PPP, PEA, documentos oficiais da rede municipal de São Paulo e o uso das tecnologias digitais. São esses os documentos que professoras/res levam em consideração para a elaboração de seu plano de ensino, outro material importante que acompanha o desenrolar das ações educativas. Isso porque a ação docente não é algo corriqueiro que se faz de qualquer maneira. Além disso, ao embasar-se nas decisões tomadas

pelo coletivo da escola, o trabalho docente tem grandes chances de não caminhar sozinho porque faz a escolha de um tema cultural, dentre o vasto repertório cultural corporal de estudantes, em diálogo com os objetivos institucionais definidos coletivamente (NASCIMENTO, 2020, p. 1).

Detecta-se que há uma certa preocupação dos professores em se articular com o PPP, visto que muitos mencionaram tê-lo consultado logo no início de seus relatos. Todavia, a falta da citação dos trechos consultados no documento norteador deixa lacunas que impedem o esclarecimento de como essa relação ocorreu.

Em oposição ao que foi explanado no parágrafo anterior, alguns dos relatos analisados trazem os trechos do PPP que foram considerados para nortear as práticas pedagógicas, a título de exemplo, Bonetto (2019) afirmam produzir as práticas pedagógicas tomando como pressuposto o PPP da escola e cita os trechos em que se apoiaram, são eles:

Aversos a perspectiva de “homogeneização” dos educandos, trabalhamos com a perspectiva de escola inclusiva para todos, na qual as diferenças são desejáveis e desejadas, considerada a diversidade biopsicossocial que compõem *sine qua non* a condição humana. A padronização que buscamos em nossas ações é a do compromisso com a vida, a qualidade do exercício da cidadania e da promoção do ser humano (EMEF OLAVO PEZZOTTI. PPP, 2019, p. 16).

Alguns signos da linguagem corporal são mais próximos e mais significativos para uns que para outros, e partilhar da experiência pedagógica, a partir da história e memória corporal dos grupos sociais presentes na escola, pode ser uma escolha feliz para introduzi-los no universo de conhecimento da cultura corporal (SÃO PAULO, 2019, p.65)

Após mencionarem os trechos os quais subsidiam suas práticas, Bonetto (2019) afirma que estes documentos possuem perspectivas antagônicas, especialmente quanto às concepções da função do componente, noção de sujeito, e papel do professor. Vale ressaltar que essas perspectivas antagônicas são reconhecidas até mesmo pelos próprios documentos normativos. De acordo com a BNCC (2018) é possível que durante o processo de construção do documento, os interesses dos diversos grupos que participam da criação do currículo sejam conciliados. Outro reconhecimento dessas perspectivas antagônicas que são diretamente atravessadas pelas relações de poder é notado em (SÃO PAULO, 2017) quando afirma que

Em uma sociedade cujas relações sociais são hierarquizadas, refletindo uma apropriação desigual do patrimônio cultural, a escola acaba não escapando a essa lógica. Daí decorre as práticas corporais serem distintas de acordo com o espaço social que ocupam. Nesse jogo de interesse em tornar esta ou aquela linguagem mais ou menos legítima, privilegiam-se alguns esportes em detrimento de outros, hierarquiza-se o esporte em detrimento dos outros temas da cultura corporal e determina-se quem pode praticar, quem tem o privilégio para se

aprofundar em determinados temas ou, até mesmo, quantas vezes determinada prática corporal estará no currículo.

Apesar disso, o mesmo documento que reconhece a hierarquização da sociedade, logo a frente hierarquiza os objetivos de aprendizagem essenciais a serem adquiridos ao longo do ensino fundamental. Dessa forma Bonetto (2019) afirma optar por fazer um recorte do que julga coerente com a realidade daquela escola, reconhecendo as ocorrências de práticas corporais como artefatos da cultura, que são produzidas e ressignificadas.

Talvez essa escolha dos autores aponte caminhos para essa laboriosa empreitada de articular o PPP ao currículo cultural.

O mesmo tipo de recorte parece acontecer no relato de Piragibe (2021) onde o professor tematiza o Funk no Ensino Médio, porém o recorte aqui traz informações genéricas que a depender da interpretação pode servir ou não de alicerce para a promoção do currículo cultural. O autor sustenta a tematização apontando o seguinte:

Também considerei o Projeto Político-Pedagógico da instituição que traz, dentre seus princípios norteadores, o seguinte:

[...] o desafio cotidiano para a prática pedagógica docente é o desenvolvimento de ensino de qualidade junto à ampla gama de públicos que procuram por profissionalização e inserção no mundo do trabalho, mas sem perder de vista a formação integrada. Uma formação integrada, além de possibilitar o acesso a conhecimentos, promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais, sobre as referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, e incorpora os valores ético-políticos. (Grifos nossos)

Estes princípios coadunam em grande parte com a proposta do currículo cultural da Educação Física, o que possibilitou, durante o mapeamento inicial com os estudantes, identificar a relevância do funk (PIRAGIBE, 2021, p. 1).

Nessa toada, outra característica observada foi que em nenhum dos relatos analisados os autores se empenharam em fazer um “bate bola” ao longo de sua escrita que mostrasse uma relação clara entre as práticas desenvolvidas e as orientações do currículo regente. Sabe-se que algumas questões podem dificultar essa relação. Wulpi (2023) procurou entender como ocorre a relação dos professores da educação básica com o PPP, para isso realizou diversas entrevistas com profissionais da área e ao final trouxe a seguinte consideração

Analisamos a relação dos docentes e suas práticas com o Projeto Político Pedagógico (PPP). Diante dos resultados, verificamos que os professores não têm acesso ao documento, pois não há uma versão física disponível na escola. Isso os impede de adequar suas práticas aos objetivos propostos no PPP. Conseqüentemente, suas atividades estão sendo orientadas pelos supervisores escolares, que definem os temas a

serem trabalhados durante o mês. Infere-se, portanto, que as práticas dos professores não estão alinhadas com os objetivos do PPP. (WULPI, 2023, p. 31).

Ainda segundo o mesmo autor, a dificuldade pode ser ainda maior quando o PPP é solicitado por professores recém-chegados à escola. Considerando isso, há a possibilidade de que os autores dos relatos analisados neste trabalho tenham enfrentado tais barreiras, uma vez que, em diversos relatos, mencionam ser recém-chegados à escola. No entanto, não se pode afirmar que essas barreiras foram impostas, pois em nenhum relato analisado foi identificada alguma queixa a esse respeito.

Em contrapartida, grandes redes de ensino, colégios federais e institutos federais, disponibilizam o PPP para consulta em seus sítios eletrônicos, tornando o acesso muito mais dinâmico. Essa prática não só facilita a transparência e a participação da comunidade escolar, como também promove um ambiente de maior responsabilidade e compromisso com a qualidade educacional. Ao disponibilizar o PPP online, essas instituições permitem que pais, alunos e educadores tenham acesso fácil e imediato ao documento norteador de todas as ações pedagógicas da escola.

Podemos observar esse benefício utilizado por uma professora recém-chegada na escola no relato de Souza (2019), quando afirma que

Buscando equilíbrio entre as práticas corporais hegemônicas e contra hegemônicas, refleti sobre como poderia aproximar o trabalho que vinha sendo desenvolvido na escola do Projeto Político Pedagógico Institucional do CPII, incluindo outros temas socialmente relevantes e questões que fugissem dos conteúdos historicamente privilegiados pelo currículo escolar (SOUZA, 2019, p.1).

Ao clicar na expressão sublinhada, você é redirecionado para o PPP do Colégio Pedro II (Campus Tijuca), ao abrir o documento e buscar pelo componente curricular “Educação Física” nota-se várias citações de Marcos Garcia Neira. Uma rápida leitura do documento revela uma forte influência do currículo cultural e das ideias pós-críticas. É importante destacar que, como em qualquer outro PPP, podem ser observadas ambiguidades e incoerências de ideias, mas nesse currículo em particular, elas parecem ocorrer de maneira mais sutil.

A autora do último relato exposto, traz como exemplo de articulação apenas a citação anterior, porém como disponibilizou o link de acesso ao PPP, foi possível identificar diversas possibilidades de articulação entre a prática elaborada e o currículo regente, porém a ausência de indicações específicas por parte da professora sobre os trechos em que buscou estabelecer essa relação impede uma análise mais precisa. Sem essas referências claras, qualquer tentativa de identificar essas articulações

baseia-se apenas em suposições.

Outro relato analisado foi o de Santana (2019, p.1) que inicia o texto da seguinte maneira

O projeto político-pedagógico da Escola Estadual Fúlvio Abramo enxerga os alunos e alunas como sujeitos sociais com direitos garantidos, que buscam aprendizagem de modo efetivo, autônomo. O projeto está atento às diversidades e ao respeito mútuo, assumindo o desafio de buscar a formação integral do ser em todas as suas ações. A Educação Física, englobada nos princípios deste projeto político-pedagógico da Unidade Escolar, se organiza nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela busca justiça social e equilíbrio entre as práticas, distribuindo ao longo dos anos a tematização de lutas, brincadeiras, esporte, dança e outras manifestações corporais, por vezes silenciadas no ambiente escolar.

Neste relato, além das enunciações “genéricas” presentes na maioria dos currículos, como exemplo, “alunos e alunas como sujeitos sociais com direitos garantidos”, entre outras, observa-se a presença do termo “justiça social”, que assim como foi exposto ao longo da leitura desse trabalho, é preocupação clara contida nas teorias críticas ou pós-críticas, tal anúncio mostra um avanço se comparado às teorias tradicionais, porém, faz-se mister uma análise mais criteriosa de como se deu essa articulação com o currículo cultural, tal análise não ocorreu em nenhum outro momento do relato.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou a complexidade e os desafios envolvidos na articulação entre o currículo cultural e o Projeto Político Pedagógico (PPP). A análise documental dos relatos de experiência revelou uma lacuna significativa entre o princípio proposto pelo currículo cultural de se articular ao PPP e a prática relatada pelos relatos de experiência, onde as intenções de integrar o currículo cultural muitas vezes não se concretizam de forma consistente. As influências das teorias tradicionais de currículo, as dificuldades no avanço da inclusão das teorias pós-críticas no PPP e a dificuldade de acesso dos professores ao PPP das instituições escolares são fatores que dificultam essa articulação.

Outro fator importante foi a recente implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trouxe novas exigências e diretrizes, demandando uma reelaboração dos PPPs para contemplar as competências e habilidades definidas pelo documento. No entanto, a análise mostra que a BNCC, idealizada como guia curricular, na prática visa padronizar o ensino, impondo uma visão única e unilateral de educação alinhada aos valores do mercado. As competências, como metas a serem atingidas,

servem como instrumentos de comparação entre sistemas educacionais, reforçando essa visão homogênea e desconsiderando as particularidades de cada contexto. A mera inserção de novas diretrizes não garante a transformação das práticas pedagógicas se estas não forem acompanhadas de um suporte adequado e de uma reflexão crítica por parte dos educadores.

Todavia, tais argumentos não devem sustentar a inexistência dessa articulação. Alguns caminhos existem e podem ser observados nos relatos de experiência. Um deles é identificar os trechos embasados nas teorias pós-críticas e fazer uma espécie de recorte, de maneira que torne possível essa articulação. Outra estratégia possível para avançar na efetiva integração do currículo cultural no PPP é um compromisso contínuo dos professores em questionar e confrontar as normativas com a realidade escolar, promovendo um diálogo constante entre as teorias educacionais e as práticas cotidianas.

Em suma, é notório o caráter introdutório da crítica, visto que diversos fatores podem influenciar esta análise dos relatos de experiência, sendo o principal deles a incerteza se o que foi relatado realmente foi o que ocorreu, ou até mesmo se realmente foi realizada a articulação e o autor não achou necessário descrevê-la em seu relato. Além disso, a subjetividade inerente aos relatos pessoais e a falta de padronização na forma como são registrados podem limitar a precisão das conclusões. Portanto, futuras pesquisas poderiam se beneficiar de métodos mais robustos e diversificados de coleta de dados, como entrevistas aprofundadas com os professores e observações diretas das práticas pedagógicas. Também seria pertinente um acompanhamento longitudinal para verificar como as práticas e percepções dos professores evoluem ao longo do tempo, especialmente com as mudanças nas diretrizes curriculares e nas políticas educacionais. Dessa forma, será possível obter uma compreensão mais abrangente e precisa da efetiva integração do currículo cultural no PPP e das reais dificuldades enfrentadas pelos educadores nesse processo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977
- BONETTO, P. X. R. **Brincadeiras de desenhos animados: Barbie, Susy, Hot Wheels e Pokémon**. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP, 2019.
- BONETTO, P. X. R. **Ginástica rítmica: coisa de mulherzinha?** EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP, 2019.
- BORGES, Kamylla Pereira. "EU VEJO O FUTURO REPETIR O PASSADO": BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-24, 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- EMEF OLAVO PEZZOTTI. **Projeto Político Pedagógico**, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed Barueri: Atlas, 2022.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Lamparina, 2023.
- LOPES, J. P. G. **Currículo cultural da Educação Física: cartografias dos efeitos na prática docente a partir da filosofia da diferença**. 2024. 244f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2024.
- MONTEIRO, H. C. F. **Corpo de dança: quem pode dançar?** Colégio Guaiaúna. São Paulo, SP, 2020.
- NASCIMENTO, A. S. **Brincadeiras na quarentena**. EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, São Paulo, SP, 2020.
- NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador/Fapesp, 2017.
- NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (GPEF). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na educação física escolar brasileira**. v. 34, 2018.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

PIRAGIBE, V. **Funk: uma experiência com o currículo cultural da Educação Física no Ensino Médio**. IFSP Campus Bragança Paulista. Bragança Paulista, SP, 2021.

RUSH, Fred Leland; RUSH, Fred (Ed.). **The Cambridge companion to critical theory**. Cambridge University Press, 2004.

SANTANA, R. L. R. **Natação: o protagonismo estudantil no meio líquido**. EE Fulvio Abramo. São Paulo, SP, 2019.

SANTOS JÚNIOR, F. N.; QUARESMA, V. N. **Transmutando as performances dos corpos: rebeldias e transgressões educacionais**. EMEF Maria Rita de Cássio Pinheiro Simões Braga. São Paulo, SP, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPEP, 2017. p. 65.

SIGNORELLI, A. G.; DUARTE, L. C. **Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP. 2019

SOUZA, A. C. C. **Rodando com tampinhas: uma experiência sustentável e solidária**. Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, RJ, 2019.

SOUZA, A. C. C. **Tematizando práticas afrodiaspóricas no ensino remoto**. Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, RJ. 2021.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 1974.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. **São Paulo: Libertad**, v. 1, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Papirus Editora, 2013.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor: potencialidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva**. 2020. Tese de Doutorado. [sn].

WULPI, Rafaelli Oliveira Marroque. **A relação dos profissionais da educação com o projeto político pedagógico institucional: uma experiência na creche escola municipal da cidade de Cabo Frio-RJ**. 2023.