

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ARTHUR MÜLLER**

**O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM AÇÃO: EFEITOS DO  
AGENCIAMENTO DOCENTE**

**SÃO PAULO**  
**2024**

**ARTHUR MÜLLER**

**O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM AÇÃO: EFEITOS DO  
AGENCIAMENTO DOCENTE**

**(VERSÃO CORRIGIDA)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

**SÃO PAULO**

**2024**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

MA789o Müller, Arthur O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos  
c do agenciamento docente / Arthur Müller; orientador Marcos Garcia Neira.  
-- São Paulo, 2024. 252 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação  
Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) --  
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Currículo Cultural. 2. Educação Física. 3. Agenciamentos. 4. Princípios ético-políticos. I. Neira, Marcos Garcia, orient. II. Título.

MÜLLER, Arthur. **O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos do agenciamento docente**. 2024. 252 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de doutor em educação. 2024.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Banca examinadora:

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira  
Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Maria Teresa Esteban  
Instituição: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Maria Emília de Lima  
Instituição: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Prof. Dr. Wagner dos Santos  
Instituição: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Wilson Alviano Junior  
Instituição: Faculdade de Educação da Universidade Federal Juiz de Fora

*O fascismo sussurrou em nosso ouvido: 'você não é forte o suficiente para resistir à tempestade'. Hoje, sussurramos no ouvido do fascismo: 'nós somos a tempestade'*

*Por todas as vidas ceifadas pelo governo facínora durante a pandemia de Covid-19 entre os anos de 2020 e 2022 no Brasil*

*Companheiros e companheiras, **PRESENTE!***

## AGRADECIMENTOS

Absolutamente nenhuma pretensão de alteração no cenário social se dá por ações individuais. O coletivo se apresenta como opção mais forte e é por intermédio dele que almejamos a justiça social, a equidade e os acessos mais democráticos para todas, todos e todes.

Consequentemente, nenhuma pesquisa se constitui isoladamente. A presente pesquisa atravessou os tempos pandêmicos, desde o início do distanciamento social até o gradativo retorno presencial e é o efeito dos encontros, das conversas, das discussões, dos compartilhamentos, dos atravessamentos, do medo da contaminação e da contaminação que perpassaram o (eu) professor/pesquisador. Durante essa caminhada, tive a oportunidade de conhecer muitas pessoas. Algumas entraram, percorreram um curto trajeto, e logo se retiraram, em busca de outros voos. Outras permaneceram longos tempos e há aquelas que ainda permanecem “ombro a ombro” na jornada. Em alguns momentos, essas pessoas nos carregam e, em outros, ajudamos a carregá-las. Parceria! Militância! Docência é verbo e o verbo é lutar! Independentemente do tempo de “permanência”, todas deixaram suas marcas, agenciando a minha maneira de pensar a Educação Física, a prática pedagógica, o currículo e a educação. Tentar citar todas essas pessoas é pretender realizar uma tarefa infactível. Mas considero fundamental agradecer e homenagear todas/os as/os professoras/es de Educação Física que, dia após dia, saem de suas casas pensando nas melhores situações didáticas (que podem oferecer) às/aos suas/seus estudantes.

Dedico essas páginas às/aos colegas docentes, que diuturnamente, enfrentam condições precárias de trabalho, sempre na aposta de que seus trabalhos junto às crianças, jovens, adolescentes, idosos e idosas possam ajudar na constituição de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Agradeço imensamente aos meus pais, os grandes *suleadores* da minha vida, o farol da minha jornada. Jamais essa pesquisa seria realizada sem as privações de vocês. Seus percursos de vida pavimentaram a minha estrada. Mil vidas tivesse, jamais chegaria perto de conseguir agradecer! Amo vocês!

Ju (Jujuba), se existisse uma definição mais ampla para as palavras parceria e companheirismo, essa palavra seria você. Seu apoio incondicional aos meus devaneios e a sua serenidade diante das minhas angústias me fizeram chegar aqui. Simplesmente, obrigado! E à Godinha, que tanto me ajudou nos dias de distanciamento social (mesmo que ela nem imagine o quanto). Amo vocês!

À família e às/aos amigas/os, que nos meus momentos de ausência (que foram muitos), compreenderam as minhas escolhas, apoiando e respeitando essas decisões. Como já disse anteriormente, repito: ninguém se estabelece sem a força do coletivo. Obrigado a cada um, cada uma!

Às inestimáveis contribuições e leitura atenciosa e criteriosa do grupo de orientandxs: André Luís Silva Vieira, Caroline Gomes de Oliveira, Flavio Nunes dos Santos Junior, João Pedro Goes Lopes, Jorge Luiz de Oliveira Junior, Marcelo Ferreira Lima, Marcos Ribeiro da Neves, Marinete Frota Figueredo. Toda pesquisa é coletiva! Gratidão pelo apoio!

Às/aos amigas/os do GPEF. Esse trabalho é nosso! Vocês estão presentes em cada palavra escrita! Por uma Educação Física que contribua para a educação e para a formação de pessoas que compreendam e defendam uma sociedade acessível, mais justa e pensada a partir daqueles/as que mais necessitam. Nossa força sempre foi e sempre será o coletivo! Vamos, GPEF!

Agradeço especialmente às/aos inestimáveis companheiras/os de docência que gentilmente cederam um tempo para compartilhar suas experiências pedagógicas. Experiências essas que modelaram esta pesquisa: Marcelo Ferreira Lima, Marina Boscarior, Carlos Alberto Oliveira Gomes, Luiz Alberto dos Santos, Tatiana Zavanelli, Everton Arruda, Silvio Cesar Aquino, Laisy Fernanda, Renan Luiz Ribeiro Santana, Rosivane Ramos, Daniela Milani, Pamela Rodrigues, Gabriel Soares, Carolina Fernanda, Robson Boing, Maisa Fernanda, Mauricio Martins, Guilherme Tamashiro, Ana Carolina Faber Boog, Tomas Mateus Tito Ferreira, Ana Paula Costa, Thiago Marquetti, Wellington Santana e Lorena Félix. Vocês são essa pesquisa e sem seus relatos, nada seria possível! Gratidão!

Aos amigos (deleuzemanos) Hugo César Bueno Nunes e Marcelo Ferreira Lima, uma parceria acadêmica que iniciou nos encontros do GPEF e passou para a vida, nos encontros, nas risadas, nos apoios, na amizade, cumplicidade e nas dificuldades. Viva la “Revolución Contemporánea, companheiros!”

Aos “bons companheiros” Paulo Mendes, Alexandre Anzilotti, Michael Gonçalves “Siiiiiiilva”, Murilo Resende e Sergio Martins. Bora combinar de fazer a revolução, mas antes, um churrasco (se conseguirmos reunir todos). Vocês traduzem o verdadeiro sentido da função social da escola! É uma honra caminhar com vocês! Amo vocês!

Ao querido amigo Fernando Chui (*in memoriam*), eternamente grato pelas risadas, pelas discussões filosóficas e pelas incontáveis “IPAs” que tomamos juntos! Foi uma honra tocar e ser seu amigo! Olhe por nós, parceiro! “*O que sobrou bicho come, o que se vê não tem nome, se é obra de Deus, ninguém assina*”.

À “sambiquirada” Eliane Correa, Katia Helena, Laura Moreiras, Vera e Alice. Dos corredores, quadra e salas de aula do Arqui, veio a mais improvável combinação de uma amizade! Tenho muito orgulho de tê-las em minha vida! Amo vocês!

À querida (professora) amiga Andreia Medolago de Medeiros pelas análises de conjecturas elaboradas pelas vozes de nossas cabeças que produziram muitas risadas durante esse percurso, principalmente nos momentos mais tensos. Te levo para a vida! Homeopatia? Horóscopo? Que bobagem!

Ao querido amigo “Er all do”, que me apresentou o encantador mundo da astrofísica. Pelo “podrão”, sempre!

À todas/os as/os professoras/es egressos ou em formação da Faculdade SESI de Educação, por me propiciarem a oportunidade única de acompanhar suas jornadas e aprender com vocês. O *esperançar* está em cada um, cada uma de vocês. À luta!

Aos colegas da Faculdade SESI, agradeço a parceria na jornada docente. Estar ao lado de vocês torna a caminhada menos cansativa. Tenho muito orgulho desse coletivo que está constantemente em elaboração e significação!

Mario Luiz Ferrari Nunes (Marião), aquela disciplina sobre Estudos Culturais e Educação Física, cursada no ano de 2020 em plena pandemia e distanciamento social, trouxe-me mais dúvidas do que certezas, mas acredito que essa era a ideia, não é mesmo? Gratidão pelo compartilhamento das ideias e das dúvidas e pelas contribuições generosas (principalmente os questionamentos).

Marcos Garcia Neira, Marcolino, Marcão, Escovinha, pensei tanto nas palavras que usaria para te agradecer, mas não consegui encontrá-las. Acredito que não há palavras suficientes para explicar a gratidão e a importância que tem em minha vida, tanto profissional, quanto pessoal. Quando imaginaria chegar até aqui, quando nos conhecemos nos idos de 1997? De lá para cá, estivemos em muitos momentos juntos, intensificando o meu carinho e admiração! Fico honrado de ter participado de alguns momentos importantes de sua jornada e, mais ainda, que tenha marcado a minha! Certa vez, você contou uma história sobre sua passagem na FEUSP enquanto estudante, onde a saudosa professora Lisete Arelaro ficou até o final, dando a sua aula, porque você ali estava, escutando e participando. Naquele dia, a frase “muitas pessoas passam pela nossa vida e, sempre, dentre essas pessoas, há um professor” nunca fez tanto sentido, não é mesmo? Gratidão por você ser esse professor em minha vida, pessoal e acadêmica... Te levo para a vida, meu querido amigo!

*Ninguém precisa pedir licença para fazer um ato revolucionário.*

*Carlos Marighella*

MÜLLER, Arthur. **O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos do agenciamento docente**. 2024. 252 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

## RESUMO

Nos últimos anos aumentaram consideravelmente as pesquisas que tratam das práticas pedagógicas promovidas pelas/os docentes que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física. O interesse das/os pesquisadoras/es compreende desde questões epistemológicas até as metodológicas, passando pelos efeitos na formação dos sujeitos. Isto posto, as produções recentes deram conta de analisar como professoras/es, quando atuando com o currículo cultural da EF, pensam, elaboram, repensam e refletem sobre suas práticas, durante as diferentes tematizações e problematizações, considerando sempre os acontecimentos das aulas. A partir desses estudos, compreende-se que não há como pensar na próxima aula sem considerar os acontecimentos do presente, mesmo que imprevisíveis. Ademais, apoiada/o em seus registros, quando a/o docente decide organizar e/ou reorganizar o trabalho pedagógico, fá-lo agenciada/o por um ou mais princípios ético-políticos que caracterizam a proposta: reconhecimento do patrimônio corporal da comunidade, articulação com o projeto político-pedagógico da escola, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural, ancoragem social dos conhecimentos e o favorecimento da enunciação dos saberes discentes. A compilação dessas contribuições permitiu compreender como a prática se desenha quando a/o docente se inspira nas teorias pós-críticas de currículo. Assim sendo, a presente pesquisa dá continuidade aos trabalhos anteriores ao propor-se compreender o que a agencia e como são agenciados as/os professoras/es de Educação Física que afirmam colocar o currículo cultural em ação. Para alcance de tal intento, recorreu-se à entrevista narrativa como método para a produção de dados, objetivando traçar o curso e as intenções de 24 docentes no âmbito de suas práticas relatadas, segundo o olhar das/os docentes participantes. A produção discursiva resultante foi transcrita em relato de experiência e, a partir daí, submetida ao escrutínio da análise pós-estrutural, sem perder de vista os princípios ético-políticos da teoria curricular sob investigação. Concluiu-se que as/os docentes foram agenciadas/os por um ou mais dos seguintes elementos: realização de cursos que tratam sobre o currículo cultural da Educação Física como uma novidade a ser utilizada; o tratamento dado às diferenças, considerando discussões no âmbito mais amplo da sociedade; a enunciação dos saberes discentes como algo central da prática docente; os materiais didáticos acessados, seja como agenciamento ou como maneira de encontrar alternativas; os relatos de experiência que indicam uma maneira de se atuar com a proposta e a avaliação culturalmente orientada, que encontra local de destaque na prática, mesmo coexistindo com outras formas de avaliação.

**Palavras-chave:** Educação Física; currículo cultural; prática pedagógica; agenciamento docente

MÜLLER, Arthur. **The Physical Education cultural curriculum in action: effects of teacher agency**. 2024. 252 f. Thesis. (Doctorate in Education) – Department of Educacion, University of São Paulo, São Paulo, 2024.

## ABSTRACT

In recent years, there has been a significant increase in research focusing on pedagogical practices promoted by Physical Education teachers who claim to implement the cultural curriculum. Researchers' interests span from epistemological to methodological issues, encompassing the effects on individuals' formation. Within this context, recent studies have sought to analyze how teachers, when working alongside the Cultural Curriculum of Physical Education, think, develop, reconsider and reflect on their practices throughout different topics and problematizations, always considering the events that unfold during lessons. From these studies, it is evident that one cannot plan the next class without considering the events of the present, even if they are unpredictable. Furthermore, relying on their records, when teachers decide to organize and/or reorganize pedagogical work, they are guided by one or more ethical-political principles that characterize the following proposal: recognition of the community's bodily heritage, alignment with the school's pedagogical political project, curriculum decolonization, rejection of cultural colorblindness, social anchoring of knowledge, and the promotion of students' knowledge enunciation. The compilation of these contributions has allowed an understanding of how practice unfolds when teachers draw inspiration from post-critical curriculum theories. Therefore, this present research continues previous works by seeking to comprehend what guides and how Physical Education teachers who claim to implement the cultural curriculum are guided. To achieve this goal, narrative interviews were employed as the data production method, aiming to trace the course and intentions of 24 teachers within the scope of their reported practices, as perceived by the participating teachers. The resulting discursive production was transcribed into an experience report and subsequently subjected to scrutiny through post-structural analysis, all while keeping in mind the ethical-political principles of the curriculum theory under investigation. The conclusion was that teachers were guided by one or more of the following elements: carrying out courses that deal with the cultural curriculum of Physical Education as a novelty to be used; the treatment given to differences, considering discussions within the broader scope of society; the enunciation of student knowledge as something central to teaching practice; the teaching materials accessed, whether as an agency or as a way of finding alternatives; experience reports that indicate a way of acting with the proposal and culturally oriented assessment, which finds a prominent place in practice, even coexisting with other forms of assessment.

Keywords: Physical education; cultural curriculum; pedagogical practice; teaching agency

## LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCS	Centre of Contemporary Cultural Studies
CEU	Centro Educacional Unificado
CH	Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DPU	Defensoria Pública da União
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Equipamentos de proteção individual
ETEC	Escola Técnica Estadual
ETIM	Ensino Técnico Integrado com Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FPAAt	Federação Paulista de Atletismo
FAD	Frente Ampla pela Democracia
GPEF	Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual

IMC	Índice de Massa Corporal
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MPF	Ministério Público Federal
PF	Polícia Federal
PGU	Procuradoria Geral da União
PL	Projeto de Lei
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PRF	Polícia Rodoviária Federal
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEMEF	Seminário de Metodologia da Educação Física
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Supremo Tribunal de Justiça
TCU	Tribunal de Contas da União
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TPI	Tribunal Penal Internacional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

## Sumário

<i>As experiências que agenciam o pesquisador.....</i>	<i>15</i>
<b>1. A pandemia de 2020: entre a sobrevivência e o estado de exceção.....</b>	<b>20</b>
1.1 <i>O ensino remoto emergencial.....</i>	<i>29</i>
1.2 <i>A Educação Física nos tempos de ensino remoto emergencial: a pandemia agenciando adocência.....</i>	<i>35</i>
1.3 <i>Do final do distanciamento social à reorganização da sociedade e da democracia.....</i>	<i>43</i>
<b>2. Os Estudos Culturais: a cultura e o contexto social agenciando o sujeito .....</b>	<b>47</b>
2.1 <i>Professores e professoras de Educação Física inspirados nos Estudos Culturais.....</i>	<i>54</i>
<b>3. Princípios ético-políticos como dispositivos que agenciam as práticas docentes.....</b>	<b>60</b>
<b>4. A entrevista narrativa e a contação da história: a prática docente em tela .....</b>	<b>68</b>
4.1 <i>O caminho metodológico e o encontro com os/as entrevistados/as.....</i>	<i>71</i>
4.2 <i>As entrevistas narrativas e a produção dos relatos de experiência.....</i>	<i>74</i>
<b>5. Porque as/os professoras/es dizem o que dizem: uma análise pós-estruturalista dos relatos de experiência .....</b>	<b>79</b>
5.1 <i>O Currículo Cultural da Educação Física como “novidade”.....</i>	<i>80</i>
5.2 <i>O tratamento destinado às diferenças.....</i>	<i>84</i>
5.3 <i>A enunciação dos saberes discentes.....</i>	<i>94</i>
5.4 <i>Material didático.....</i>	<i>99</i>
5.5 <i>Relatos de experiência.....</i>	<i>103</i>
5.6 <i>Avaliação culturalmente orientada.....</i>	<i>105</i>
<b>6. Notas sobre a pesquisa.....</b>	<b>110</b>
<i>Agenciamento pesquisador/docente.....</i>	<i>118</i>
<i>Anexo I.....</i>	<i>127</i>
<i>Anexos II.....</i>	<i>128</i>

## As experiências que agenciam o pesquisador

*Seguir-me é não me seguir: é reinventar-me.*

*Paulo Freire*

Agenciar é mais do que influenciar. É um pressuposto cunhado pelo filósofo francês Gilles Deleuze que trata de uma série de contingenciamentos que se conectam entre si, organizando a maneira como pensamos e agimos diante das mais variadas situações do nosso dia a dia. Nem sempre nos damos conta disso, pois o agenciamento muitas vezes pode ser imprevisível e flexível ou rígido e estruturado (no sentido de estrutura mesmo). De qualquer maneira, tal “conceito” nos ajuda a compreender que as coisas que encontramos quando chegamos a esse mundo não foram concebidas daquela forma, mas sim, constituídas a partir de movimentos, encontros e reelaborações. Bonetto e Neira (2019, p. 6) afirmam que “não há nada original, novo e criativo que não tenha parentesco nem proximidade com aquilo que já existe.”.

O agenciamento nos ajuda a compreender por que as pessoas que compartilham dos mesmos espaços, textos, capitais culturais, por exemplo, agem e pensam de uma maneira semelhante, considerando que “o novo e o diferente são produzidos na repetição do mesmo, uma pequena variação deste, que se potencializa em meio a outras diversas forças que engendram na constituição das coisas.” (Bonetto, Neira, 2019, p. 6).

Isto posto, coadunamos com Lopes (2013) quando afirma que, tanto a epistemologia que inspira o chamado currículo cultural da Educação Física, quanto as decisões que recaem sobre as tematizações das práticas corporais ou problematizações “geradas” a partir dos acontecimentos dos encontros com as/os estudantes e as diferentes culturas circulantes no espaço das aulas, têm relação direta com os agenciamentos que permeiam as/os professoras/es. Bonetto e Neira (2019, p. 6) afirmam que o currículo é um dos elementos constitutivos do pensamento e que age principalmente por meio das estruturas da linguagem:

De forma abreviada, é possível dizer que o agenciamento é o encontro entre os enunciados, as coisas e as pessoas. O agenciamento é uma ocasião, especificamente produzida em uma mistura de forças, o choque de vetores, um emaranhado de intensidades que pode, por exemplo, ser entre uma pessoa e um livro, uma pessoa e uma acontecimento e entre duas ou mais pessoas.

Um agenciamento pode acontecer em qualquer tempo ou qualquer momento, sem que haja – necessariamente – um prévio aviso e são esses acontecimentos que perpassam as pessoas, influenciando nas mais diferentes situações do nosso dia a dia, como por exemplo, a roupa que usamos, a comida que comemos, os locais onde desejamos passar as férias, a maneira como compreendemos determinadas políticas públicas (afirmativas ou não) e como pensamos as aulas e os encaminhamentos cotidianos. Dito de outra forma, absolutamente todas as situações com que nos deparamos agenciam a maneira como representamos as coisas do mundo, o que termina por influenciar quem somos e o modo como agimos. É possível dizer que qualquer contingenciamento agencia nossas escolhas, sejam elas relativas às vidas particulares ou referentes às práticas profissionais/educacionais.

Após essa breve, mas necessária apresentação sobre o termo – visto que ele foi sistematicamente utilizado durante a presente escrita – passamos a expor alguns dos agenciamentos que perpassaram o *eu-pesquisador-professor*, constituindo – até o momento – o que sou.

Tomei o primeiro contato com leituras referentes ao currículo cultural da Educação Física possivelmente – não consigo precisar a data – em meados de 2006. Porém, conheci o professor Marcos Garcia Neira bem antes disso, em um trabalho que realizamos juntos, naquelas situações aleatórias que às vezes a vida nos apresenta. Acredito que o ano era 1996 e, na época, estava com 17 anos. Durante as minhas férias escolares, minha irmã mais velha me convidou para trabalhar no Jaraguá Clube Campestre. A atividade se resumia a organizar e desenvolver brincadeiras com os filhos e filhas das/dos associados do clube. O coordenador era o Marcos. Naquele tempo, ele e minha irmã eram colegas de sala. Cursavam Pedagogia na Faculdade de Educação da USP. A mim cabia sempre as tarefas mais pesadas e menos habilidosas, como correr atrás das crianças ou capturá-las em brincadeiras de pega-pega, mas certamente a brincadeira mais temida por elas – e por mim – era o “arco-íris”. Para essa brincadeira, Marcos (ou “Escovinha”, como era conhecido) e eu nos “fantasiávamos de noite”, o que exigia um figurino todo preto, e saíamos pelo clube correndo atrás das crianças. A comanda era assustá-las sempre que percebêssemos que estivessem separadas ou falando muito alto. Havia um canto do clube, afastado de tudo, isolado, com algumas choupanas. Para chegar nessas choupanas, era necessário atravessar uma ponte de madeira sobre um lago escuro. Nem é preciso dizer que eu sempre era “escalado” para ficar por lá aguardando as crianças que, obviamente, nem passavam perto daquele local. Essa experiência com a recreação e as conversas com o professor Marcos me despertaram a curiosidade pela Educação Física, tanto

que prestei vestibular e comecei a cursar a Faculdade de Educação Física na FMU<sup>1</sup>. Logo em seguida a minha formatura, ingressei em um curso de pós-graduação lato-sensu em Educação Física escolar na própria faculdade em que um dos módulos era ministrado pelo professor Marcos Neira. Em meados de 2004, ele me convidou a realizar um curso na FEUSP sobre “cultura corporal”, mas infelizmente, em decorrência dos compromissos profissionais, não pude dar continuidade ao curso. Mal sabia que aquele curso seria o embrião do GPEF<sup>2</sup>. Entre convites para participar do GPEF e tentativas frustradas de frequentar as reuniões do grupo (devido aos meus horários de trabalho), consegui, digamos, consolidar minha participação em 2010, quando, pela primeira vez, apresentei um relato de prática durante o III SEMEF – organizado pelo GPEF – com o trabalho “Registros nas aulas de Educação Física<sup>3</sup>”. Tal relato se baseava na prática que havia desenvolvido junto a um programa social que participava entre os anos de 2002 e 2004. Lembro que a sala estava cheia e eu estava bastante nervoso. Pela primeira vez apresentaria um fragmento da minha prática pedagógica aos meus pares e dentro de uma instituição tão importante.

Penso que seja fundamental abrir um pequeno espaço para relatar sobre esse projeto social, visto que, a partir dele, a ideia dos registros se fundamentou, alterando sua forma a cada leitura proposta pelo GPEF, até se constituir – de forma provisória – naquilo que compreendemos como uma prática do registro<sup>4</sup> alinhada às pretensões de um currículo cultural da Educação Física. O projeto tinha como pretensão o ensino do atletismo para crianças da faixa etária entre 7 e 14 anos em dois polos. Um localizado dentro do complexo do Ibirapuera e o outro em Osasco, numa instituição próxima à ponte dos Remédios. As turmas eram organizadas de acordo com a faixa etária das crianças. Às segundas e quartas-feiras, turmas com crianças entre 7/8 e 11/12 anos. Às Terças e quintas-feiras, turmas com crianças entre 9/10 e 13/14 anos. Ao final das aulas, cada turma se encaminhava para uma sala – juntamente com o/a professor/a – e ali, realizávamos um encontro denominado “Oficina Pedagógica”. Tal evento tinha como objetivo a elaboração coletiva de conhecimentos, regras, combinados, a partir de acontecimentos de aula. Não raro, tratávamos questões sobre respeito aos colegas, preconceito

---

<sup>1</sup> Posteriormente, passou a se chamar UNI-FMU.

<sup>2</sup> Resumidamente, após o final do curso, o coletivo de professores e professoras participantes viram como ponto fundamental dar continuidade aos estudos, principalmente em virtude da necessidade pulsante de aprofundamento nas questões pedagógicas referentes a uma Educação Física imersa na área das Linguagens. Tal iniciativa resultou na criação do GPEF no ano de 2004.

<sup>3</sup> Disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/iii-semef-2010/> - último acesso em 01/08/2021

<sup>4</sup> O registro como prática pedagógica não é uma invenção do Currículo Cultural da Educação Física, porém, ao observar com atenção os acontecimentos durante os encontros com as crianças – as imprevisibilidades dos acontecimentos – os utilizando como referência para uma reorganização das ações vindouras, tal prática se destaca daquelas comumente utilizadas em outros currículos, conferindo-lhe um aspecto tipicamente cultural.

e, algumas vezes, questões sobre identidade de gênero. Como prática, sistematicamente, solicitava que um aluno/a registrasse os encontros. As discussões travadas entre as crianças eram todas a partir dos acontecimentos das aulas e, por essa razão, utilizávamos as situações corriqueiras de uma aula de Educação Física, como o colega que furou fila ou aquele que tirou sarro do outro que não conseguiu realizar a atividade, como disparadores para as conversas, sem que houvesse exposição das crianças. O mote pedagógico, digamos assim, do projeto eram os *Temas Geradores*. Desta forma, os acontecimentos da aula impulsionavam as conversas com as crianças sempre no sentido de discutir tais eventos. A partir daí e em concordância com a sustentação teórica do projeto, reelaborávamos as produções dos estudantes a partir de seus conhecimentos de chegada, considerando que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2011). Todas essas conversas, citações das crianças, opiniões, combinados e observações eram devidamente registradas. Cada turma possuía seu próprio caderno, que chamávamos de *diário de bordo*. A fim de conferir um aspecto mais personalizado, cada turma elaborava a capa de seu diário, sempre de forma coletiva e mediante opinião e aprovação de todas e todos.

Considero importante essa breve, mas intensa passagem de minha vida, porque a partir da apresentação daquele trabalho no SEMEF, somado à contribuição das pesquisas em andamento e discussões quinzenais do grupo – que contribuíram/contribuem para um devir provisório, para além de quebrar cristalizações e representações estáticas – fui reelaborando o registro, produzindo outros significados para essa prática, alinhando às pretensões do currículo cultural da Educação Física e sua base epistemológica.

Conforme ia desenvolvendo a ideia dos registros sob a perspectiva cultural, cada vez mais dúvidas sobre a prática pedagógica surgiam. Ao compartilhar mais essa angústia com o professor Marcos Neira, convidou-me a participar como aluno ouvinte de sua disciplina da pós-graduação. Todas as 5<sup>as</sup> feiras, sem exceção, nos encontrávamos em uma das salas da FEUSP para debater conceitos, ideias e argumentos disponíveis na produção acadêmica sobre as teorias curriculares da Educação Física. As discussões eram fortemente atravessadas pelas experiências das/os professoras/es da Educação Básica que frequentavam o curso, fazendo com que cada vez mais a minha curiosidade sobre as práticas pedagógicas das/os professoras/es, bem como sobre a epistemologia que inspira o currículo cultural da Educação Física, aumentasse. Ao final daquele semestre, veio a pergunta: “Por que você não se inscreve no processo seletivo da pós-graduação?”. Mal sabia que dali em diante mudaria completamente a minha leitura sobre o “eu docente” e o “eu pesquisador”. Ingressei no Mestrado da FEUSP e investiguei como os registros

docentes culturalmente orientados auxiliam a reorganização das práticas vindouras a partir dos acontecimentos dos encontros com os estudantes. Dito de outra forma, analisei como o professor de Educação Física que afirma colocar em ação o currículo cultural consegue, a partir do que toma como registro – seu e das crianças – elaborar as aulas seguintes, considerando sempre os acontecimentos *imprevisíveis* do percurso.

Naquele tempo, os registros elaborados a partir das observações ofereciam<sup>5</sup> uma quantidade de informações que indicavam alguns efeitos, representações, posicionamentos, falas e silêncios que muitas vezes escapavam aos olhos – e aos ouvidos – dada a dinâmica da aula. Esse material empírico elaborado pelo docente, mas com ajuda e com a contribuição dos olhares das crianças com seus desenhos, escritas, fotografias, vídeos, rodas de conversas, entrevistas, permitiam que os encontros fossem constantemente reelaborados, configurando a aula em um espaço único, imprevisível, refutando qualquer normatização traduzida em sequencias didáticas pré-estabelecidas. Só há como pensar o *posterior*, quando o *agora* oferece os dados. Müller e Neira (2018, p. 779) afirmam que “vistas em sintonia, a tematização, a problematização e a desconstrução conferem imprevisibilidade aos conteúdos.”. E é exatamente graças a essa imprevisibilidade que os registros adquirem importância crucial para a prática docente.

A inquietação maior – talvez por ter um alinhamento com as minhas pretensões em relação à continuidade das pesquisas sobre o tema – deu-se a partir das leituras de alguns relatos de experiência<sup>6</sup> escritos pelos componentes do GPEF. Em muitos deles, a presença das chamadas situações didáticas do currículo cultural, a saber o mapeamento, a leitura das práticas corporais, ressignificação, aprofundamento, ampliação, o registro e a avaliação, faziam-se constantemente presentes, sendo utilizadas pelas/os professoras/es sem qualquer ordem engessada ou pré-determinada. Tal percepção foi apresentada posteriormente por Bonetto (2016), ao considerar a relação entre os princípios ético-políticos e as situações didáticas do currículo cultural. O trabalho indicou que as/os docentes, ao aprofundarem um determinado assunto, estariam agenciados, pautados, atravessados por algum(ns) do(s) princípio(s) que subsidiam uma ação didática voltada à formação de sujeitos solidários, exceto para a avaliação, quase sempre mencionada ao final das tematizações, como se fosse um fechamento das atividades realizadas.

---

<sup>5</sup> Aqui refiro-me a mim na primeira pessoa, porque o método da pesquisa foi a etnografia do tipo escolar, sugerida por Marli André, onde analisei – como pesquisador - os registros elaborados por mim – enquanto docente.

<sup>6</sup> Todos os relatos de experiência estão disponíveis em <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/> A relevância que o grupo atribui à produção de relatos de experiência foi abordada em Neira (2017, 2018 e 2021)

Conforme os trabalhos que fundamentam o currículo cultural, essas atividades deveriam acontecer ao longo de todo o projeto, no entanto, é visível, em todos os materiais analisados que o mapeamento se concentrou prioritariamente no início dos projetos, enquanto as atividades avaliativas acumularam-se no fim. Já as atividades de registro, ao menos na metade dos desenhos produzidos, encontram-se distribuídas no decorrer das ações didáticas, quase sempre acontecendo concomitantemente a outro procedimento, por exemplo, aprofundamento e registro; ampliação e registro; e ressignificação e registro (Bonetto, 2016, p. 116).

E sobre isso, acrescentamos mais elementos que devem ser considerados como dispositivos de controle: as provas externas, as políticas de bonificação por desempenho e as comparações e exposições que docentes e escolas sofrem, porque podem atuar de forma direta no assujeitamento dos atores da educação.

Parece não haver dúvidas de que o conjunto de relações e elementos abarcados pela prática pedagógica da Educação Física cultural impossibilita a previsão e controle de tudo o que acontece e, principalmente, das reações e respostas do alunado (Neira, 2019, p. 77).

As investigações colocadas em curso até o presente momento deram conta de analisar *a avaliação como poiese*<sup>7</sup>, *a escrita-currículo e a função do registro na reorganização das ações docentes, porém, ainda existe uma carência de estudos sobre o modo como os diferentes agenciamentos influenciam as/os docentes durante suas práticas anunciadas como culturalmente orientadas.*

Diante do exposto e dando continuidade às pesquisas e estudos dos aspectos que circundam as diferentes práticas pedagógicas ancoradas epistemologicamente no currículo cultural da Educação Física, considerando as condições que ambientam tais práticas e discursos, a presente pesquisa visou compreender o que agencia e como são agenciados os professores e professoras de Educação Física que afirmam colocar o currículo cultural em ação. Considerando que professores e professoras são agenciados a todo momento pelos mais variados fatores, pretendemos analisar quais são os contingenciamentos que agenciam docentes durante a prática pedagógica.

O método adotado para a realização da presente pesquisa foi a entrevista narrativa, tendo a análise pós-estrutural – atravessada pelos princípios ético-políticos do currículo cultural da Educação Física – como ponto de partida para tal escrutínio. A opção se deu principalmente

---

<sup>7</sup> Tomando emprestado o conceito de *poiese* da biologia, Escudero e Neira (2011) afirmam que uma escrita autopoietica – assim chamada e alinhada às pretensões de um currículo culturalmente orientado – constitui-se a partir das variadas interações, tornando impossível qualquer previsão de largada ou, dito de outra forma, as práticas pedagógicas se estabelecem a partir das relações e dos acontecimentos.

pela compreensão apresentada por Cherryholmes (1993), quando considera que tal análise busca olhar para o discurso - no caso em tela, as transcrições das entrevistas narrativas - analisando as múltiplas camadas que compõem sua formação. A análise pós-estrutural nos ajudou a compreender como tal discurso foi elaborado e sob qual(is) questão(ões) condicionantes.

Podemos estender essa compreensão às pesquisas que se debruçam sobre diferentes produções culturais, dado seu alinhamento às pretensões dos Estudos Culturais, um dos campos de inspiração do currículo cultural da Educação Física. Johnson (2010) ressalta o cuidado que devemos adotar na tentativa de conceituar esse campo teórico, o que se deve ao esmero em não fechar e/ou considerar acabada a produção de significados. Afirma o autor que, na verdade, não é de uma definição ou de uma codificação que nós precisamos, mas de sinalizadores de novas transformações. Daí ser fundamental considerar que, mesmo não se valendo de um único conceito – o que contrariaria os Estudos Culturais – não se pode considerar que *vale tudo*.

O que importa são as rupturas significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas. Mudanças em uma problemática transformam significativamente a natureza das questões propostas, as formas como são propostas e a maneira como podem ser adequadamente respondidas. (Hall, 2013, p. 144).

Os Estudos Culturais indicam uma possibilidade de compor uma forma outra de se pensar a prática avaliativa, considerando os acontecimentos das aulas. Ainda sob esse campo epistemológico, consideramos fundamental ressaltar que por ela são abarcadas produções caras a essa pesquisa, como as representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder (e eventualmente as camadas que a formam). Isto posto, coadunamos com Neira e Nunes (2016) quando afirmam que os Estudos Culturais têm como sua proposição a compreensão de uma sociedade mais acessível e justa, apoiando-se no reconhecimento da alteridade, bem como a apropriação e legitimação dos espaços públicos, oportunizando seus usos pelas camadas negligenciadas historicamente.

Adiante, abordamos esse assunto relacionando os Estudos Culturais e sua influência na Educação Física cultural, criando uma ambiência para a análise pós-estrutural. As entrevistas narrativas realizadas com as/os docentes foram submetidas ao escrutínio, para que pudéssemos entender o que leva as/os professoras/es a dizerem o que dizem sobre suas ações didáticas.

## 1. A pandemia de 2020: entre a sobrevivência e o estado de exceção

*Uma manhã eu acordei e encontrei um invasor  
Oh, membro da resistência, leve-me embora  
Porque sinto que vou morrer  
E se eu morrer como um membro da resistência  
Você deve me enterrar  
E me enterre no alto das montanhas sob a sombra de uma  
bela flor  
Todas as pessoas que passarem, dirão: que bela flor!  
Essa será a flor da resistência  
Daquele que morreu pela liberdade.  
  
Bella Ciao, la canzone della libertà*

A presente pesquisa teve início no ano pandêmico de 2020, o que nos leva a recuperar os acontecimentos para que as milhares de vítimas acometidas pelo vírus e pela letargia do então presidente da República não caiam no esquecimento.

Sem dúvidas, o ano de 2020 ficou marcado para sempre nos registros da sociedade contemporânea. Da noite para o dia, literalmente, como um flash de um raio que rasga os céus em noites que anunciam uma enorme tempestade, a humanidade – em todos os seus níveis socioeconômicos – viu-se completamente impotente e despreparada frente à pandemia do novo coronavírus SARS-Cov-2 que, de acordo com o Ministério da Saúde (2021) foi descoberto em amostras de lavado bronco alveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida, na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Infelizmente, a pandemia assolou o mundo, mas o impacto no Brasil foi agravado em decorrência da politização da doença e da vacina, das constantes campanhas do Presidente da República contrárias a utilização de EPI, como máscaras, álcool em gel bem como sua postura negacionista e genocida visto as suas constantes aglomerações, o desincentivo ao uso da máscara e a letargia em efetivar uma campanha nacional de vacinação em massa. Sua postura frente aos graves efeitos advindos da pandemia provocou a ação do Supremo Tribunal Federal em várias situações, colocando constantemente o Presidente e seus asseclas em rota de colisão com os Ministros do Supremo, caracterizando uma crise institucional.

Diante desse caos instituído no Brasil, a extensão dos danos gerados por políticas desastrosas contrárias à preservação da vida e da saúde da população foi verificada em solo paulista. O fechamento dos estabelecimentos considerados como não essenciais sem qualquer política de apoio aos proprietários e funcionários, rodízio de veículos em horário de pico de deslocamento dos trabalhadores e trabalhadoras acarretando no aumento e na enorme lotação dos transportes públicos, ausência de políticas de socorro ao pequeno e micro empreendedor, ausência de fiscalização das vias públicas – no que tange à circulação e ao uso obrigatório de máscara – sem contar os inúmeros atritos entre o governador do estado de São Paulo e o presidente da República. No Brasil, desde o início da pandemia, as/os brasileiras/os tiveram que conviver com o risco de morte iminente, a insegurança econômica e as constantes instabilidades políticas advindas daqueles que deveriam, pelo menos, garantir o estado de bem-estar do seu povo.

Muito difundida entre grupos negacionistas, a tese de que o vírus tenha sido manipulado em laboratório foi refutada cientificamente. Com isso, qualquer tentativa de aproximação da pandemia com teorias conspiratórias que visavam desinformar a população, alertando para a possibilidade de eventuais ataques comunistas, chineses e afins, caíram por terra.

O surto em Wuhan não é uma novidade. Ela faz parte de uma sequência de contingências correlatas que remontam ao passado e avançam para o futuro, enquanto as atuais circunstâncias persistem [...] invadimos florestas tropicais e outras paisagens selvagens, que abrigam tantas espécies de animais e plantas – e dentro dessas criaturas, tantos vírus desconhecidos. Cortamos as árvores, matamos os animais ou os engaiolamos e os enviamos aos mercados. Destruímos os ecossistemas e liberamos os vírus de seus hospedeiros naturais. Quando isso acontece, eles precisam de um novo hospedeiro. Muitas vezes, somos nós (Quammen, 2020, p. 13-14).

Consentimos que há uma ação predatória do ser humano sobre a natureza, o que gerou – e ainda gera – impactos incalculáveis, tanto no meio ambiente, na economia, na sociedade e, como presenciamos em plena pandemia, na saúde e nas questões sanitárias.

Porém, há de se considerar um forte discurso negacionista sobre a produção do conhecimento científico. Tais discursos elaborados foram despejados na sociedade produzindo efeitos sobre aquelas/es que o acessaram. Não obstante, a constituição de um inimigo a ser batido é uma ideia que vem desde os tempos mais antigos. Said (2003) afirma que tal invenção gera uma representação exótica, selvagem, quase animalesca do outro, tornando-o passível de ser colonizado, domado, civilizado e, não obstante, podemos considerar que tais práticas colonizadoras se perpetuaram durante os tempos, hierarquizando culturas, colocando umas acima de outras, no que tange às produções, roupas, falas, costumes.

Tais impactos se espelham nos aspectos econômicos. Os eventos mundiais contribuíram para que blocos econômicos emergissem, polarizando o mundo.

Desde a desintegração da URSS, havia uma crença de que o modelo da democracia liberal iria se expandir irresistivelmente pelo mundo sob o patrocínio e a hegemonia dos Estados Unidos. Este cenário viu-se desafiado por três fatores: a inesperada crise das democracias neste século XXI, a emergência do comunismo repaginado pela China e adaptado para a competição no mercado global e, por fim, o retorno de manifestações e atos nazifascistas em vários países ocidentais (Carvalho, 2020, p. 36-37).

A partir da compreensão supracitada, a expectativa era de que, de alguma forma, os eventos pós Segunda Guerra Mundial contribuíssem para que o nazifascismo declinasse, bem como o comunismo<sup>8</sup>, principalmente após a queda do muro de Berlim. Sobraria para a democracia emergir e consolidar-se mundialmente como forma ideal a ser instituída pelos governos. Porém, a chegada ao poder do presidente Donald Trump, nos Estados Unidos, e sua filosofia “*American First*”<sup>9</sup> ou “*Make America great again*”<sup>10</sup> reacenderam o incontornável medo do fantasma comunista e a China, principal concorrente norte-americana à hegemonia econômica mundial, tornou-se o alvo da velha retórica de “inimigo a ser enfrentado”, sem contar a contenção de imigrantes e a política nacionalista armamentista defendida por ele.

Voltando ao caso brasileiro, a narrativa construída pelos marqueteiros norte-americanos, organizados a partir da mobilização bilionária em redes sociais – chamada de monetização – fomentou a produção de narrativas similares por aqui. As redes sociais tiveram, e ainda têm, um papel determinante na produção das representações das pessoas em decorrência de seu poder de penetração e vigilância. Morozov (2018) afirma que tais plataformas – combinadas com usos facilitados e controles estritos de dados – são cada vez mais percebidas como um bloco poderoso, com interesses mercantis ocultos, lobistas e projetos de dominação do mundo. Observando a crise política, humanitária e sanitária que nos assolou, podemos supor que as redes sociais contribuíram para a informação e desinformação das pessoas. Por aqui, a materialização de um “inimigo da pátria” foi constituída a partir da ideia do “vírus chinês” e a forma como a China havia se articulado para dominar economicamente o mundo: produzindo dificuldades para vender facilidades.

---

<sup>8</sup> Apesar de estarem na mesma sentença, de forma alguma há a pretensão de se aproximar, mesmo que minimamente, o nazifascismo do comunismo.

<sup>9</sup> América (EUA) em primeiro lugar.

<sup>10</sup> Faça a América (no caso, EUA) grande novamente.

À primeira vista, tal roteiro pode parecer pertencente a um filme de quinta categoria com baixíssimo orçamento, em que os autores e produtores apelaram ao pior e mais retrógrado conteúdo do senso comum para ganhar uns trocados nas telas de cinema. Porém, esses fatos aconteceram – e acontecem ainda – no Brasil desde o início da pandemia, em meados de março de 2020. Na verdade, convivemos com as chamadas fake news e ataques à vida da população (remodelado em medidas antipopulares que ceifaram completamente os direitos dos trabalhadores) desde o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016, agravando o quadro social, econômico e de bem-estar ano após ano.

Todos esses despreparos, descasos, mentiras, informações incompletas e descontextualizadas, desinformações, ataques à ciência e, conseqüentemente, à produção científica culminaram no caos e na exposição a que o povo brasileiro foi submetido para poder sobreviver frente a uma pandemia devastadora. Sem opção, viu-se obrigado – e com a legitimação dos poderes públicos – a aglomerar dentro de transportes públicos lotados e sem ventilação adequada, comparecer presencialmente aos seus postos de trabalho sem que lhes fosse entregue materiais de segurança para o desenvolvimento de sua função, submeter-se às condições de trabalho insalubres em decorrência do alto índice de desemprego em função de muitos comércios que fecharam suas portas porque, sem qualquer auxílio governamental, viram as dívidas acumularem, tornando a manutenção de seus negócios inviável.

O quadro econômico brasileiro, que já era preocupante antes da pandemia, agravou-se profundamente com a internacionalização dos preços do petróleo<sup>11</sup> (elevando sobremaneira os preços da gasolina, diesel e gás<sup>12</sup>), inflação, aumento do custo da cesta-básica, desemprego latente e desindustrialização. Tal cenário impôs à sociedade, com a decisiva participação do Estado (que chancelou tal prática em forma de políticas públicas), a chamada necropolítica que, segundo Mbembe (2018), pressupõe que a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer, mesmo que aos olhos do Estado. Em outras palavras, trata-se do Estado atestando e legitimando quem, dentre a população, deve morrer para que a economia não pare de girar e quem deve se resguardar (por decorrência de uma série de privilégios relacionados à classe econômica e social). Tal prática genocida foi bem representada nas palavras do presidente da República que,

---

<sup>11</sup> Os efeitos de tal política desastrosa são sentidos atualmente, mas data do ano de 2017, sob anuência do então presidente Michel Temer.

<sup>12</sup> Convém ressaltar que a sustentação da economia, desde a produção, passando pelo transporte e distribuição, chegando ao consumo é fortemente impactada pelo preço dos combustíveis.

quando questionado sobre a pandemia durante um programa de televisão<sup>13</sup>, em meados de março de 2020, respondeu: “*Alguns vão morrer? Vão, ué, lamento! Essa é a vida!*”

A ideia de que certos humanos podem ser descartados desmascara a desigualdade social, econômica, cultural e política que assola nossa realidade e que se escancara com a chegada da Covid-19. O mesmo processo parece se expandir para a educação. Com o decreto de distanciamento social, como forma fundamental para segurar o crescimento de casos e demandas por atendimentos nos hospitais, as atividades escolares assumiram a forma remota (Liberalli, 2020, p. 13).

Podemos inferir que tais ações foram motivadas pelas subjetivações e governamentalidade que o neoliberalismo impôs tanto às pessoas – nas formas de vida e em suas subjetividades – quanto aos diferentes governos. Dardot e Laval (2016, p. 9) afirmam que “não devemos ignorar as mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo que operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição, o que pode desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas”.

O chamado neoliberalismo produz relações sociais pautadas nas competições, nas comparações, nas lutas econômicas entre os indivíduos, no declínio das pautas coletivas em detrimento da individualização. Nesta esteira, Dardot e Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e a organizar não apenas a ação dos governantes, mas a própria conduta dos governados, conduzindo, por consequência, a forma como as pessoas – e principalmente as populações – são assujeitadas por dispositivos de consumo. Isto posto, podemos considerar que as relações éticas – principalmente aquelas que permeiam o reconhecimento das mais variadas formas de vida – nem sempre são colocadas em primeiro plano quando sob o prisma capitalista.

Durante toda a pandemia, o indivíduo que ocupou a cadeira do poder executivo manteve uma postura indiferente frente às mortes, à dor alheia, à fragmentação violenta das famílias, ao desemprego, à inflação, ao retorno do Brasil ao mapa da fome e às milhares de famílias que retornaram à insegurança alimentar. Presenciamos diariamente no Brasil uma política de extermínio do povo brasileiro que, diuturnamente, foi atacado sistematicamente no seu direito ao acesso à saúde, educação, pesquisa, consumo, alimentação, moradia, dentre outros itens presentes na Constituição Federal de 1988, sob a alcunha de *Estado de Bem-Estar Social*.

Além dos afetamentos supracitados, percebemos a reorganização do desenho urbano, tornando a população que ocupa os locais mais periféricos das cidades cada vez mais isolados

---

<sup>13</sup> Entrevista disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/bolsonaro-sobre-coronavirus-alguns-vaio-morrer-lamento-essa-e-a-vida/> - Último acesso em 21/06/2021

dos demais, no que tange à infraestrutura, emprego e condições de dignidade. Tal quadro agravou-se de forma galopante durante a pandemia, principalmente frente à inércia dos poderes públicos no que tange aos auxílios emergenciais que deveriam ser distribuídos às populações mais vulneráveis<sup>14</sup>, demora para o fechamento de contratos com laboratórios que disponibilizariam vacinas e acordos bilaterais que pudessem garantir uma retomada econômica menos dificultosa. Infelizmente, o que se constatou durante o período de pandemia foi o aumento das pessoas em situação de vulnerabilidade, bem como o retorno do Brasil ao mapa da fome e da insegurança alimentar, atendendo a uma agenda neoliberal de achatamento de renda, direitos e acessos.

A lógica neoliberal que afetou a economia brasileira transformou também o espaço urbano das cidades, aprofundando desigualdades e influenciando o ordenamento do território. A lógica de mercado configurou cidades onde a gentrificação, a periferização e a segregação socioespacial emergiram notoriamente (Souza; Hoff, 2019, p. 2).

Como explicar tamanha inércia dos poderes públicos, somada às desastrosas medidas que expõem uma certa camada da população aos riscos da contaminação – e conseqüentemente, de seus familiares – e morte, a falta de assistência e a proibição, digamos assim, de acessos aos serviços mais elementares de manutenção da vida? O que justificaria tamanha precarização da vida, do trabalho e da condição de (alguns) humanos?

Foucault (1988) afirma que a política voltada para a vida passa a ser objeto do poder, controlando, desta forma, a maneira como as populações se comportam, consomem, elegem padrões de beleza, dentre outras formas de regulação sob justificativa da manutenção da vida. Podemos verificar isso em situações corriqueiras, como o controle da natalidade, o controle da mortalidade e, recentemente, o passaporte vacinal – apresentação da carteira de vacinação comprovando o esquema vacinal completo e imunização da Covid-19 – que passou a ser exigido para acesso a determinados ambientes desde o dia 01/09/2021<sup>15</sup>.

Observando a constituição das civilizações durante os tempos, na Idade Média, o poder se dava no controle sobre as pessoas. Tal compreensão é contraposta pela ideia de um Estado com poder absoluto e soberano, garantidor da ordem e da paz.

---

<sup>14</sup> A primeira parcela do auxílio emergencial foi paga em agosto de 2020 com valor de 600 reais após enorme mobilização dos setores de oposição e da sociedade civil mais ampla. Inicialmente, a proposta do governo federal e do Ministério da Economia era o benefício não ultrapassasse 200 reais.

<sup>15</sup> Vale ressaltar que tal determinação deixou de existir desde o dia 15/02/2023. Para maiores informações, acesse: <https://tvbrasil.etc.com.br/reporter-sao-paulo/2023/02/covid-19-passaporte-de-vacina-deixa-de-ser-exigido-em-grandes-eventos>

O desígnio dos homens causa final ou fim último (que amam naturalmente a liberdade e o domínio sobre os outros), ao introduzir aquela restrição sobre si mesmos sob a qual os vemos viver nos Estados, é o cuidado com sua própria conservação e com uma vida mais satisfeita. Quer dizer, o desejo de sair daquela mísera condição de guerra que é a consequência necessária (conforme se mostrou) das paixões naturais dos homens, quando não há um poder visível capaz de os manter em respeito, forçando-os, por medo do castigo, ao cumprimento de seus pactos (Hobbes, 2014, p. 117).

Sob essa perspectiva, o Estado se torna o garantidor do bom andamento social a partir do cumprimento da ordem e da segurança. Para tanto, o indivíduo abandona seu estado natural de domínio sobre o outro à medida que se torna tutelado pelas regras do Estado.

Em contrapartida a esse pensamento, Locke (1978) propõe o Estado como o garantidor dos chamados direitos individuais, como a vida, propriedade e a liberdade, instituindo um pensamento liberal no que tange aos direitos constituintes dos indivíduos. Para ele não havia fundamentação na clemência pelo controle do Estado sobre o indivíduo, visto que o indivíduo era livre e isso deveria ser garantido.

Se o homem no estado de natureza é tão livre, conforme dissemos, se é senhor absoluto da própria pessoa e posses, igual ao maior e a ninguém sujeito, por que abrirá ele mão dessa liberdade, por que abandonará o seu império e sujeitar-se-á ao domínio e controle de qualquer outro poder? Ao que é óbvio, responder que, embora no estado de natureza tenha tal direito, a fruição do mesmo é muito incerta e está constantemente exposta à invasão de terceiros porque, sendo todos reis tanto quanto ele, [...] a fruição da propriedade que possui nesse estado é muito insegura, muito arriscada (Locke, 1978, p. 54).

Sob esse ponto de vista, o Estado entra com a responsabilidade de manter intacta a liberdade dos indivíduos, transformando os supracitados direitos naturais – vida, propriedade e liberdade – em direitos civis, oferecendo marcos regulatórios para toda a população. Ampliando essa compreensão, Foucault (1988) alerta que o poder soberano toma o poder sobre a vida, o *fazer viver e fazer morrer* (destaque nosso), mesmo porque, algumas vidas precisam ser colocadas em risco em detrimento da continuidade dos privilégios e da existência de outras.

Na contemporaneidade, o tensionamento é sobre o controle das populações, legitimando acessos aos direitos de formas diferentes aos variados grupos sociais. Agamben (2015) designa o termo Estado de Exceção para se referir aos seus instrumentos – situação de extrema emergência e necessidade – que são incorporados ao cotidiano da democracia moderna, tornando-se regra, mesmo que desconsiderando o direito à vida de certas pessoas ou grupos sociais. Há uma constante contraposição à sobrevivência – compreendida como manutenção simples da vida biológica – e a sobrevivência digna – aquela que envolve a manutenção da vida a partir de elementos fundamentais como o acesso ao saneamento básico, aos programas de

medicina preventiva, à rede de saúde e à estabilidade alimentar. Porém, o que se verifica na prática é que a morte de alguns significa a potencialização da vida de outros. No entendimento de Agamben (2008), o Estado considera alguns sujeitos desprovidos dos direitos e, portanto, indignos de direitos individuais, a chamada *vida nua*, tal qual aconteceu com os judeus nos campos de concentração durante o Holocausto. Nesses termos, a biopolítica se caracteriza como o auge das democracias, legitimando os esforços de higienização e de prática de extermínios em nome da segurança. A prisão e a violência, por exemplo, são justificáveis. Soma-se isso ao que Foucault (1977) chama de biopoder: uma atuação sobre a biopolítica da população somada a uma anátomo-política do indivíduo, o que, em outras palavras, podemos considerar como o poder que atravessa a pessoa, determinando como ela deve ser, agir e pensar.

Compreende-se, a partir do exposto, que, para o poder público é fundamental que certos setores da sociedade se exponham aos riscos de contaminação do coronavírus para continuar desempenhando suas atividades profissionais. A seguir ampliaremos essa concepção a partir dos acontecimentos que impactaram a educação durante a pandemia.

### **1.1 O ensino remoto emergencial**

Como supracitado, a total inércia do governo federal frente aos acontecimentos gerados pela pandemia de Covid-19 fez com que os estados agissem por conta. No estado de São Paulo, semanalmente, eram<sup>16</sup> transmitidas diretamente do Palácio dos Bandeirantes<sup>17</sup>, lives intituladas de *Coletiva de Imprensa: informações sobre o combate ao coronavírus*. Durante tais transmissões, o Comitê de Contingência – como assim o chamava o governador de São Paulo, João Doria Jr. – apresentava-se e tratava dos assuntos relacionados à sua pasta. Apesar da aparente empatia e importância dada no discurso frente às câmeras proferido por esses políticos quando versavam ou referiam-se ao Instituto Butantan, USP, UNICAMP e a UNESP, a realidade verificada dentro da Assembleia Legislativa de São Paulo se configurava em um cenário de terror e ataques, tanto ao funcionalismo público propriamente dito, quanto ao fomento de pesquisas, envio de insumos, validação de pesquisas, bolsas e afins. Tal malfeito se traduziu no PL 529/20 que tratou sobre “ajustes fiscais” no setor público. Teve como objetivo velado a precarização do ensino público, a desidratação financeira, estrutural e pedagógica das

---

<sup>16</sup> Adotamos o tempo verbal no presente porque consideramos que, apesar de mais espaçadas, as coletivas ainda permanecerão após o encaminhamento do presente texto para apreciação da banca de qualificação.

<sup>17</sup> Casa oficial e organizacional das ações políticas do governo do Estado de São Paulo. Seu nome faz uma referência aos Bandeirantes e sua contribuição inestimável em prol do genocídio das populações indígenas brasileiras, demonstrando um nítido traço de colonização – tanto do pensamento, quanto dos fatos históricos – que imperam e reverberam na sociedade brasileira.

diferentes áreas de pesquisas das universidades estaduais. Aliada à reestruturação administrativa, os ataques apontavam suas forças no serviço público, extinguindo, dentre outras coisas, concursos, cargos efetivos, estabilidades e direito à greve. Como se verifica, o negacionismo não habitava somente o campo de uma determinada ciência. Tal como o exemplo do chefe do executivo nacional, por solo paulista também verificamos tais políticas de extermínio. Os esforços sempre caminhavam no sentido da desarticulação, desmonte, achatamento dos salários, direitos e acessos.

A apresentação acima, apesar do tom de denúncia e incômodo, faz-se necessária para uma ampliação e compreensão sobre o ensino remoto emergencial<sup>18</sup> e sob qual contexto ele se constituiu: uma total ausência de garantia de articulação docente sobre as ações a serem tomadas, nenhum – ou quase nenhum – planejamento sobre a garantia de acesso aos estudantes às plataformas de ensino que viriam a ser utilizadas para a referida modalidade de ensino e as constantes pressões exercidas em face das/os professoras/es no que tange a eventuais retornos em momentos críticos, quando ainda estávamos sem vacinas disponíveis para a população em geral. Diante de todo o exposto, consideramos como possibilidade que todo esse cenário de crise sanitária tenha impactado em como os professores e professoras de Educação Física<sup>19</sup> pensaram as atividades didáticas oferecidas aos estudantes.

Sobre o chamado ensino remoto emergencial, há uma extensão da biopolítica que diz respeito a acessos, possibilidades e impossibilidades. Nessa esteira, Liberali (2020) afirma que podemos perceber um necropoder que tem, como um de seus efeitos, a necroeducação, estendendo o conceito de necropolítica para as pretensões no campo da educação, segregando, no caso, quais as crianças, jovens e adultos devem ser colocados em exposição, correndo o risco de morte.

Enquanto alguns alunos da rede privada passam a ter acesso a toda forma de atividades, por múltiplas plataformas e aplicativos remotos, com professores trabalhando à exaustão para contribuir com o padrão de qualidade e expectativas altíssimos em pouco espaço de tempo, alunos de redes públicas, locais remotos ou mesmo contextos mais empobrecidos, foram deixados a viver a morte-em-vida, expressa por Mbembe (Liberalli, 2020, p. 13).

---

<sup>18</sup> Tal modalidade de ensino concentra esforços em amenizar os efeitos no processo de aprendizagem das crianças e jovens que frequentam o sistema educacional, oferecendo aos estudantes uma quantidade de estratégias pedagógicas que possibilitem a interação *ao vivo* ou não com professoras/es e colegas, bem como o acesso às plataformas educacionais com conteúdos a serem desenvolvidos semana a semana. Todas essas situações são mediadas por dispositivos tecnológicos como smartphones, tablets e computadores, além, claro, de dados de navegação para a internet.

<sup>19</sup> Consideramos que o sistema educacional como um todo foi afetado pela pandemia e seus desdobramentos, mas limitaremos as análises na Educação Física, visto o enfoque da pesquisa.

Isto posto, nos é permitido depreender que a situação precária que muitos estudantes se encontraram não é decorrência da pandemia, porque tais mazelas já existiam. A pandemia potencializou as desigualdades, escancarando para a sociedade todas as nossas tragédias – econômicas, humanas, sociais – que insistentemente são colocadas para “debaixo do tapete”, longe dos olhos das elites e classe média, longe dos endereços mais valorizados da cidade. Longe o suficiente para que não atrapalhem o desenvolvimento da economia e a vida cotidiana dos “cidadãos de bem”.

Em meados de março de 2020, frente aos agravos ocasionados pela pandemia e à superlotação dos hospitais<sup>20</sup> – tanto públicos quanto particulares – que precisaram destacar alas inteiras para o combate ao vírus (suspendendo os atendimentos eletivos), a Secretaria Estadual de Educação decidiu pelo fechamento das escolas e, conseqüentemente, pela suspensão do atendimento presencial comumente realizado. Tal ação, em pouco tempo, acabou replicada por todo território nacional. A partir do Parecer CNE/CP nº 5/2020, oficialmente, as instituições de ensino estavam autorizadas a utilizar o ensino remoto, como alternativa emergencial frente às impossibilidades geradas pela pandemia.

Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19 (Brasil, 2020, p. 32).

Tal determinação gerou enorme impacto, não só na própria rede de ensino e em seus protagonistas, como professores, gestores e estudantes, mas na sociedade como um todo, visto que a contemporaneidade não havia passado por algo parecido, o que impossibilitou a importação ou mesmo um referencial de modelo utilizado em outros tempos. Nos deparamos com algo inédito. Além do mais, devemos considerar que muitas famílias brasileiras enxergam na escola um local confiável para deixar seus filhos enquanto os pais e/ou responsáveis estão em suas atividades profissionais. A organização de muitas famílias, no que tange aos horários de trabalho, círculo de apoio – familiares, vizinhos e amigos que ajudam a cuidar das crianças enquanto os responsáveis ainda se encontram em seus trabalhos – dá-se em função dos horários da escola.

A pandemia e as conseqüentes medidas restritivas impuseram à sociedade uma nova dinâmica, obrigando a sua reorganização. Somado a isso e agravando a situação, Angelucci *et*

---

<sup>20</sup> Consideramos importante ressaltar que as restrições impostas à circulação das pessoas e abertura de estabelecimentos comerciais teve como fator preponderante a superlotação dos hospitais, impossibilitando o atendimento às pessoas acometidas pelo coronavírus.

al. (2021) apontam o boicote do governo federal em relação aos compromissos históricos e políticas de Estado voltados à defesa da educação pública e da pesquisa científica, sob justificativas variadas como a pouca – ou nenhuma – responsabilidade que o Estado tinha sobre as pessoas negligenciadas ou com motivos mais explícitos como a preocupação com a economia e com a *manutenção da roda neoliberal*. Ressaltamos as constantes investidas do presidente da República contra o uso obrigatório da máscara em locais públicos, às medidas de restrição de deslocamento da população – amplamente divulgada e solicitada pelos governadores – e a enorme campanha contrária à vacinação em detrimento do chamado *tratamento preventivo*<sup>21</sup>, elaborado a partir de medicamentos sem quaisquer comprovações de eficácia para tal.

Voltando ao campo educacional, em meio a esse turbilhão de acontecimentos e políticas genocidas, o *ensino remoto emergencial* foi oferecido como alternativa para que estudantes do Brasil inteiro, de ambas as redes (particular e pública) não tivessem tantos prejuízos em suas trajetórias escolares. Não se tratava de um ensino à distância – já consolidado em inúmeras instituições, principalmente de ensino superior, espalhadas pelo país afora – e nem um ensino híbrido – termo erroneamente designado por muitas pessoas para se referir ao ensino remoto emergencial, considerando o ineditismo de tal prática e sua fórmula nova, adequada para as diferentes plataformas de ensino.

Em uma situação emergencial, como a advinda pela pandemia do coronavírus, na qual as recomendações de isolamento social são impostas, surgem desafios a serem enfrentados pelas instituições educacionais. Nesse contexto, o ensino remoto surge como uma alternativa que visa atender com rapidez e efetividade as demandas de escolarização e formação acadêmica (Morais *et al.*, 2020, p. 5).

De largada, ressaltamos o emprego do termo *emergencial*. Compreendemos que seu uso remeteu a algo transitório e foi adequado àquele contexto, típico de uma pandemia que impôs à sociedade o distanciamento social como medida preventiva de disseminação do vírus e suas variantes. A migração para o ambiente virtual escancarou outro problema que afligiu – e ainda aflige – a sociedade brasileira. Em artigo publicado no Jornal da USP, Angelucci *et al.* (2021) afirmam que 26% dos brasileiros não são usuários da internet. Dos que são, 58% utilizam exclusivamente seus aparelhos celulares e apenas 40% utilizam para fins de estudos e pesquisas.

---

<sup>21</sup> A postura negacionista do presidente da República respinga no Ministério da Saúde. Da elaboração do presente relatório de pesquisa, acontecia no Senado federal a chamada “CPI da Covid” que, dentre outras coisas, investigava o envolvimento direto do chefe do executivo com compras superfaturadas de vacinas sem comprovação científica, de medicamentos ineficazes para o tratamento de Covid-19 e da prática da chamada “imunização de rebanho” no estado do Amazonas, que resultou em centenas de mortes.

Os dados expõem aquilo que muitas pessoas já imaginavam: a pandemia exponenciou as desigualdades, as faltas de acessos e as injustiças sociais.

Este é o quadro: sem política de segurança sanitária, sem plano de contingência que estabeleça diretrizes para a Educação, sem acesso universal e gratuito à banda larga, sem costume de utilizar a internet para estudo e pesquisa, profissionais da educação têm sido lançadas/os a um conjunto de interações digitais, que não se constituem em ensino a distância, mas buscam garantir acesso emergencial ao conhecimento (Angelucci *et al.*, 2021).

Não obstante, o que se verificou foi uma tentativa – e até certo ponto, a consolidação – da transposição do sistema presencial para o campo virtual. Aos docentes, muitas vezes, coube a tarefa de ministrar suas aulas – pensadas e experienciadas sempre no presencial, a partir das trocas com as crianças, jovens e adolescentes, no que se refere aos conhecimentos, às falas, aos afetos, aos olhares e aos sentimentos – pelas diversas plataformas disponibilizadas pelas instituições de ensino. Conforme as semanas foram passando, o formato se (re)formulava. Em dado momento, o poder público percebeu a importância de um dos serviços sociais prestados pela escola e restabeleceu a entrega de merenda às crianças. Redundante, mas, sempre necessário frisar, que muitos estudantes realizam sua principal – e única – refeição na escola. Em outro momento, o valor da merenda foi disponibilizado às famílias para que pudessem compor suas refeições.

O ano de 2020, longe de ser tranquilo, nos trouxe o seguinte: um alto índice de contágio da doença, hospitais e UTIs abarrotadas de gente, falta de insumos fundamentais como oxigênio e respiradores, aulas online com um certo distanciamento entre os chamados encontros síncronos<sup>22</sup> e a perspectiva – esperança – de uma vacina.

O ano de 2021 começou mais promissor. Em 17 de janeiro, a Anvisa protocolou parecer<sup>23</sup> que concedia ao Instituto Butantan e ao governo do estado de São Paulo a autorização para utilização da CoronaVac em uso emergencial. Imediatamente, no estado de São Paulo, após a disponibilização de seringas e insumos, a vacinação começou tendo como prioridade os grupos de pessoas mais idosas e com as chamadas comorbidades. O primeiro semestre de 2021 foi marcado pela continuidade dos desalinhos entre o governo federal e os governos estaduais. Mesmo com a pandemia ainda descontrolada e as taxas, tanto de óbitos quanto de ocupação de leitos de UTI altíssimos, a SEE e a SME de São Paulo resolveram agendar o início das aulas

---

<sup>22</sup> O termo se refere aos encontros realizados entre professoras/es e estudantes, por meio de plataforma virtual, em tempo real.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-de-diretoria-colegiada-rdc-n-444-de-10-de-dezembro-de-2020-293481443> - último acesso em 06/09/2021.

presenciais para o dia 15 de fevereiro. Como reação ao destempero dessas decisões, as/os docentes optaram por aderir a uma greve sanitária, reivindicando condições seguras para um retorno de aula presencial e a manutenção do ensino remoto emergencial enquanto a pandemia não estivesse controlada. Infelizmente, a partir dos ditames e esquemas utilizados pelos poderes para imergir a sociedade em políticas de extermínio – como exposto mais a seguir – as redes iniciaram suas aulas presenciais na data estipulada com apenas 30% de ocupação e a partir do dia 09 de agosto com sistema de rodízio para todos os estudantes<sup>24</sup>.

Os efeitos da pandemia expuseram alguns dos problemas brasileiros que se arrastam por décadas e geralmente são escondidos ou agravados por políticas públicas que não visam a retirada definitiva das pessoas mais vulneráveis da insegurança alimentar, desemprego e violência de toda natureza. Mas, acima de tudo, a latente desigualdade de acessos, de renda e social escancarou as situações sub-humanas que boa parte da população há tempos vive, fora aquelas/es que perderam suas casas e foram parar nas ruas das cidades. Novamente ressaltamos que tal situação se agravou sobremaneira a partir do golpe impetrado à então presidenta Dilma, no ano de 2016. O que se observou de lá para cá foi o acirramento de políticas pautadas nos interesses do neoliberalismo, do mercado financeiro, do patronato e dos chamados setores produtivos, como o agronegócio. Em contrapartida, minguaram as ações que permeiam condições de trabalho e direitos.

É bom que se destaque que grupos contrários ao fechamento das escolas e ao adiamento do atendimento presencial se fizeram presentes nas redes sociais e nos locais de mais representatividade, como a própria secretaria de educação do estado de São Paulo. Não raro os meios de comunicação destacaram reuniões entre o então secretário estadual de educação do estado de São Paulo, Sr. Rossieli Soares<sup>25</sup> e membros do movimento intitulado “Escolas Abertas<sup>26</sup>”. Os membros desse movimento defendiam a tese de que a escola se configurava em um local altamente controlado, não ameaçando a integridade física de seus filhos e suas filhas. Uma vez dentro das escolas – no caso em tela, da elite paulistana – caberia à instituição garantir

---

<sup>24</sup> No dia 03 de novembro, frente ao avanço da vacinação na cidade de São Paulo, as aulas remotas foram encerradas, fazendo com que estudantes e docentes retornassem ao ensino presencial. Importante ressaltar que a retomada das aulas presenciais não gerou aumento do número de contaminação, internação e/ou morte por Covid-19. Outro ponto importante a ser considerado é que os docentes foram incluídos como *grupo prioritário* no calendário vacinal e somente aquelas/es vacinados e sem comorbidades foram convocados para a retomada dos trabalhos presenciais.

<sup>25</sup> Ex ministro da Educação do governo Michel Temer, responsável pela homologação da última versão da BNCC.

<sup>26</sup> Movimento constituído por pais/responsáveis de estudantes de escolas elitizadas da cidade de São Paulo que tinha entre suas pautas a inclusão da educação como serviço essencial, fazendo com que elas não pudessem permanecer fechadas durante o período de pandemia.

a segurança de seus estudantes e, para tanto, todo o corpo docente, bem como os inúmeros funcionários da manutenção, limpeza e segurança executariam tal tarefa. Considerando que a criança sai de casa, entra no carro e desce somente dentro da escola, qual risco haveria?

O quadro descrito acima deveria se referir à toda rede de ensino brasileira, porém, o que verificamos na prática, muitas vezes, é um distanciamento abissal entre as diferentes realidades. Muitos estudantes das redes públicas – e mesmo de escolas particulares – dependiam do transporte público para se deslocar em São Paulo, precisando, muitas vezes, utilizar mais de um modal, submetendo-se às condições contrárias àquelas indicadas pelos órgãos de fiscalização sanitária para tempos de pandemia. Exatamente os mesmos órgãos públicos que definiram as regras e as multas para lotações inadequadas, aglomerações clandestinas, dentre outros.

Nesse cenário teve início a presente pesquisa. Tomando por objetivo compreender o que agencia e como são agenciados as professoras e os professores de Educação Física que afirmam colocar o currículo cultural em ação. Os acontecimentos mencionados exerceram impacto considerável sobre a prática docente, visto que professoras e professores, bem como os estudantes, são protagonistas do sistema educacional e estavam sob exposição constante ao vírus, à tentativa de sobrevivência e ao estado de exceção.

Ainda sobre isso, suspeitamos que os agenciamentos não findaram nesses eventos (pandemia, distanciamento social e ERE), daí termos considerado outros. Porém, por se tratar de uma situação inédita, fez-se fundamental um trato à parte, visto que alguns impactos sobre o sistema educacional ainda estão por vir, como por exemplo, os efeitos duradouros do isolamento social na formação das/os estudantes.

A seguir, abordaremos como professores e professoras de Educação Física realizaram suas práticas pedagógicas durante a pandemia.

## **1.2 A Educação Física nos tempos de ensino remoto: a pandemia agenciando a docência**

Antes de tratar sobre o assunto especificamente, consideramos fundamental uma pequena retomada histórica a fim de ressaltarmos a importância da compreensão dos acontecimentos e seus desdobramentos. Certamente, a pandemia do coronavírus exerceu enorme impacto sobre a sociedade contemporânea afetando diretamente a forma como as pessoas lidam com as diferentes situações do dia a dia. Dito de outra forma, é de se considerar possível que essas formas outras de se viver, pensar a sociedade, estabelecer relações e relacionamentos constituam as experiências e a sociedade.

Tratando sob esse prisma, é quase indissociável o trato sobre a cultura, visto que tais acontecimentos provocaram alterações, tanto no indivíduo quanto na sociedade mais ampla. Tomemos como exemplo os desdobramentos e os efeitos sobre gerações inteiras que se criaram à sombra da possibilidade de batalhas nucleares globais. O discurso produzido dava como certo o rompimento de uma batalha armada que devastaria a humanidade. Tal discurso, além de carregar em si um lastro de ameaça, produziu, ainda, um outro efeito nefasto: o “outro” como inimigo a ser combatido (Hobsbawn, 1995).

O fato narrado refere-se à guerra fria e à polarização do mundo. Longe da intenção de tratarmos de tais questões de forma aprofundada, consideremos uma geração que tenha vivido, desde seu nascimento até a sua inserção no mercado de trabalho, passando pela escola, consumindo notícias, programas de televisão, filmes, peças de teatros, musicais, revistas em quadrinho, dentre outros, sob a ameaça de uma eminente guerra. Apesar dela nunca ter ocorrido, é inegável que as ações econômicas, sociais e políticas giraram em torno dessa possibilidade e, por essa razão, tal geração não passou impoluta.

Em outro momento histórico, a crescente industrialização e a introdução de meios tecnológicos para o trabalho também são exemplos de interferências na sociedade e, conseqüentemente, na cultura vigente.

O que distinguiu o século XX, em comparação com qualquer outro período precedente foi uma tendência contínua e acelerada de mudança tecnológica, **com efeitos multiplicativos e revolucionários sobre praticamente todos os campos da experiência humana e em todos os âmbitos da vida no planeta** (Sevcenko, 2011, p. 23, grifo nosso).

A industrialização e as conseqüências acarretadas impactaram sobremaneira a forma como os indivíduos produziram significados para o tempo. O controle sobre o ele e sobre a produção, permite não só o seu controle no que tange ao trabalho e ao valor que cada pessoa deve receber, mas a disponibilidade para o lazer, para leitura, para estudo. A ordem do tempo passou a regular todas as atividades do ser humano (Cardoso, 2016). Müller (2021, p. 12) afirma que “a Revolução Industrial gerou enorme impacto tanto na sociedade quanto nas relações humanas (sejam elas afetivas ou profissionais)”. Uma delas foi a mensuração do tempo por meio da chamada *hora-relógio*. Tal empreendimento alterou completamente a sociedade, imprimindo uma nova forma de divisão social do trabalho.

Os exemplos são para contextualizarmos como os fenômenos que atravessaram a sociedade, em diferentes momentos, vão agenciando as pessoas, constituindo a nossa leitura e interpretação sobre as coisas da vida, do cotidiano, da relação com os outros, com o lazer,

estudos, dentre outras coisas. Mais uma vez a cultura se abala, se transforma, se apresenta de forma outra, ultrapassando qualquer suposição de que seja estanque, engessada, imóvel. Os acontecimentos atuam na constituição das subjetivações.

Isto posto, dentre as influências possíveis para o agenciamento dos indivíduos, na nossa compreensão o currículo ocupa um lugar de destaque, considerando que o ensinar se caracteriza por uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (Sacristàn, 2013). Nessa compreensão, coadunamos com Silva (2011, p. 14) quando afirma que “uma teoria de currículo se define pelos conceitos que utiliza para conceber a ‘realidade’”. Em outras palavras, os conteúdos dos diferentes currículos oferecem àquelas/es que o acessarão, as representações dos diferentes grupos sociais que elaboraram tais conhecimentos. Podemos sugerir que os diversos currículos da Educação Física possuem objetivos e comprometerimentos distintos com a formação das pessoas, a partir de seus pressupostos e bases epistemológicas. Não obstante, aprofundar a compreensão sobre como se dá o currículo, desde a sua constituição até a definição de seus conteúdos, é fundamental, mas, para além disso, é primordial que nos questionemos acerca do “porquê” das formas de organização do conhecimento escolar (Moreira; Silva, 2013).

Trazendo a temática para a pesquisa em tela, faz-se fundamental compreender algumas questões relacionadas ao currículo, considerando os esforços que professoras e professores empreenderam durante o ensino remoto na tentativa de manter suas atividades pedagógicas próximas aos objetivos pensados. Para tanto, tomaremos alguns relatos de professoras/es que atuaram no ensino básico durante a referida modalidade de ensino.

Para dar conta do que foi mencionado acima [...], nos organizamos da seguinte maneira: videoconferências semanais, criação de canais de comunicação com estudantes, familiares e comunidade através de telefone, e-mail, Facebook e grupos no WhatsApp institucional da escola; levantamento de informações sobre o acesso de estudantes à plataforma *Google Sala de aula* (destaque nosso); tentativas de contato com estudantes e familiares que não se comunicavam com a escola pelos meios disponibilizados e tampouco acessavam e/ou buscavam o caderno *Trilhas de Aprendizagem*, um material didático elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (Nascimento, 2021, p. 62-63).

Nota-se no fragmento acima extraído do relato de uma experiência durante o período de ensino remoto, o forte impacto que a situação pandêmica ocasionou no sistema educacional. Adensando tal compreensão, Monteiro (2021) observa que os recursos tecnológicos já estavam presentes no cotidiano dos alunos e professores. Porém, há de se considerar que isso por si só não garante uma *apropriação* de tais instrumentos por parte das/dos professoras/es e estudantes.

E mais, a interação com essas plataformas durante o ensino remoto solicitou um entendimento mais profundo sobre o seu uso.

O primeiro movimento realizado pelo nosso coletivo de educadoras quando as medidas de isolamento social foram instituídas no final do mês de março, foi permanecer em contato com as crianças [...] para tornar isso possível, resolvemos utilizar as páginas oficiais da escola nas redes sociais – Facebook e Instagram (Massela *et al*, 2021, p. 199).

Os relatos supracitados nos indicam algumas pistas que nos permitem afirmar que as práticas pedagógicas que os professores e professoras de Educação Física desenvolveram junto aos estudantes durante o período de isolamento social foram repensadas, considerando o contexto inédito que se apresentou. Apesar de muitas escolas já tomarem mão do uso de meios tecnológicos, como as diferentes redes sociais para divulgar seus trabalhos pedagógicos pontuais ou momentos de celebrações e informações gerais, a situação exigiu um aprofundamento nas rotinas de uso de tais aparatos e uma ampliação dos recursos, considerando que muitos docentes investiram em equipamentos – geralmente utilizando recursos próprios – a fim de conferir uma melhor qualidade ao material elaborado a ser oferecido aos estudantes. Em contrapartida, problemas quanto ao acesso ao material postado e o uso das plataformas foram relatados. Na rede municipal de Cuiabá, por exemplo, a SME não forneceu uma plataforma ou AVA para as escolas e nem treinamento para os professores, fato que foi verificado em outras redes de ensino (Godoi *et al*, 2021). Adensando tal constatação, Goularte e Bossle (2021, p. 70) indicam que “coube a professores planejarem e, acima de tudo, executarem aulas virtuais sem tempo para refletirem e, muito menos, estabelecerem acordos coletivos”. Tal passagem refere-se aos acontecimentos narrados durante a pandemia em uma cidade no estado do Rio Grande do Sul. Sendo assim, cada unidade escolar se organizou da maneira que melhor encontrou para dar conta dos planejamentos, do cumprimento dos dias letivos, da busca ativa aos estudantes<sup>27</sup> e da divulgação das atividades nas diferentes redes sociais. Por um lado, a ação favoreceu o atendimento às demandas localizadas ou, dito de outra forma, considerando a diversidade, era de bom tom que cada equipe pedagógica desse conta de atender às necessidades locais. Por outro lado, a falta de um trabalho concatenado e organizado

---

<sup>27</sup> O termo se refere a um conjunto de práticas adotadas pelas escolas para localizar os estudantes que não acessavam as plataformas. E-mails, mensagens em aplicativos de celular, ligações de voz e até mesmo visitas às famílias foram algumas das ações adotadas por diretoras/es, coordenadoras/es, docentes e funcionários a fim de garantir minimamente o acesso às atividades elaboradas pelo corpo docente.

pela administração competente, como as secretarias de educação (municipais e estaduais), deixou docentes e equipes gestoras à margem de sua própria sorte.

Costa e Da Mata (2021) afirmam, a partir de suas observações, que na rede municipal de Curitiba (considerando somente a escola que analisaram) o ensino remoto foi testado primeiro nas disciplinas com maior oferta de aula (português, matemática, ciências, geografia e história) cabendo aos demais docentes – Educação Física, artes e ensino religioso – a tarefa de acompanhamento das videoaulas e leitura dos currículos recém implementados. Mas se tratando especificamente da Educação Física, as atividades eram encaminhadas para as crianças que deveriam devolvê-las para a escola (esta, a responsável em articular a logística de entrega e recebimento dos materiais). Ainda, de acordo com os autores, verificou-se que muitas crianças que entregaram as atividades de outras disciplinas, não entregaram as de Educação Física.

Diante desse cenário, torna-se importante uma reflexão sobre como o trabalho didático da Educação Física vem sendo traçado, o modo pelo qual ela é recebida pela comunidade e como os conteúdos da cultura corporal vem sendo valorizados ou não como conhecimento e formação importante para a vida do indivíduo (Costa; Da Mata, 2021, p. 5).

Em outro fragmento, Quintana et al. (2021) constata que, durante suas práticas pedagógicas no período de pandemia, o *Google Meeting* foi utilizado como espaço de interação para que as aulas de Educação Física transcorressem, abordando as danças como tema dos estudos. Para os autores, os objetivos foram alcançados, apesar das dificuldades impostas pela pandemia, o distanciamento social e a utilização de plataformas para a realização de encontros síncronos com os estudantes.

Lucena et al. (2021) afirmam que mesmo com as dificuldades encontradas durante o trabalho – 5 aulas remotas – a saber, o manuseio dificultoso dos dispositivos tecnológicos e a falta de um espaço adequado para a realização das vivências práticas sugeridas, conseguiram dar conta do conteúdo proposto para os encontros. Dórea, Carvalho e Viana (2021, p. 03) afirmam que “a desterritorialização das aulas favorece a implantação de novos espaços de ensino-aprendizagem coletiva e colaborativa, desvinculando-se da perspectiva homogeneizadora oportunizando uma maneira diferente de acesso e produção de conhecimentos”.

Skowronski e Silva (2021) alertam para a dificuldade que encontraram ao oferecer aos estudantes situações didáticas para além da leitura e abordagem dos conceitos pertinentes às

diferentes tematizações trabalhadas durante o período de isolamento social/pandemia. Já Oliveira, Diégues e Souza (2021, p. 07), a partir de práticas realizadas durante o ensino remoto, alertaram sobre a necessidade imperativa de que tudo sempre deva ser “realizado de forma a atender a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo: professores, gestores, alunos e seus responsáveis”. Há, ainda, observações quanto à autonomia docente e suas liberdades para as decisões sobre os encaminhamentos pedagógicos.

Considerando o processo de ensino e aprendizagem e as percepções das professoras, verifica-se como fragilidades destacadas pelos professores entrevistados em relação às aulas de Educação Física no contexto remoto refere-se às questões estruturais e as ferramentas didático-pedagógicas disponíveis. Destacou-se a escassez e a inviabilidade da autonomia do professor na elaboração e execução do planejamento de forma a adequá-lo às necessidades e demandas das turmas (Romero *et al.*, 2021, p. 07).

As dificuldades encontradas no modelo remoto, no que tange a uma “transposição do ensino presencial para as plataformas online”, são relatadas por Gariglio *et al.* (2021) e Lucena *et al.* (2021), solicitando do corpo docente um grande esforço no sentido de “dar conta do conteúdo proposto”.

Os relatos supracitados sugerem que professoras e professores de Educação Física<sup>28</sup> encontraram dificuldades durante suas práticas pedagógicas em tempos de ensino remoto. Tais dificuldades se motivaram por diversas causas, desde o manuseio dos equipamentos tecnológicos, até as hercúleas tentativas de manutenção dos objetivos propostos para os encontros síncronos. Não obstante, destacamos a reorganização dos planos de ensino, realizada pelos docentes, com o objetivo de contemplar a modalidade remota e a ausência – quase uníssona – de um suporte pedagógico, seja no que tange ao tempo hábil para discussões e alinhamentos, seja para o apoio pedagógico propriamente dito, das secretarias estaduais e municipais. Tais constatações apareceram em quase todos os relatos mencionados neste capítulo.

Aproximando mais às pretensões da presente pesquisa, professoras e professores culturalmente orientados também enfrentaram dificuldades em seus cotidianos pedagógicos. Como seria possível considerar as vozes discentes – ou mesmo a partir de certos registros dos acontecimentos das aulas – para que a reorganização da aula seguinte pudesse ser viabilizada?

Em outros contextos, mesmo que inseridos no cenário pandêmico, outras/os professoras/es e estudantes poderiam materializar seus estudos de maneira distinta. O que queremos reforçar é que não existe bula, manual, atividades pré-definidas, receita

---

<sup>28</sup> Especificamos esse componente porque é a interface com a presente pesquisa.

a ser seguida e o que se faz é sempre uma aposta, nunca uma definição. E apesar de estarmos abertos ao processo de significação e à produção de novas inteligibilidades sociais, isso não quer dizer que vale tudo, pois há o rigor epistemológico (Nascimento, 2021, p. 64).

Acrescentamos que uma das características mais acentuadas do currículo cultural da Educação Física é a escrita-currículo, por considerar a imprevisibilidade, fazendo com que seja impossível prever os acontecimentos de um encontro (aula) antes que efetivamente isso aconteça. É uma forma de organizar as ações didáticas pautadas na não linearidade, considerando os acontecimentos das aulas, mediante o efeito dos choques das diferentes representações. Caracteriza-se pela produção de experiências inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos, que assumem a posição de escritores, desconsiderando qualquer imposição colocada de modo sequencial. Sob esse prisma, o novo, criativo, imprevisto é desejado e não evitado ou taxado, desconsiderado e marginalizado (Bonetto; Neira, 2019).

Para que a epistemologia do currículo cultural inspire a ação pedagógica docente, faz-se fundamental a constante reorganização das ações didáticas a partir dos registros – sejam eles advindos dos estudantes ou da/do própria/próprio docente – por considerar as práticas de significação das crianças, jovens, adultos e idosos o ponto de partida para o planejamento de uma ação vindoura, estabelecendo como protagonistas, os próprios estudantes. Mas precisamos ressaltar que algumas ações culturalmente orientadas, comumente colocadas em circulação nas aulas presenciais, foram comprometidas durante o ERE.

Neira (2021b) analisou 60 vídeos publicados no canal do GPEF no YouTube. Os vídeos foram elaborados por professoras/es que atuaram com o currículo cultural da Educação Física durante o ERE. Após a análise dos materiais, concluiu que em função do formato das aulas, contingenciadas pelo distanciamento social, o mapeamento, a vivência, a leitura e ressignificação das práticas corporais tematizadas, o aprofundamento e a ampliação, assim como o registro, seguiram sem grandes intercursos. Em contrapartida, a desconstrução, a avaliação cultural e a chamada escrita-currículo foram afetadas. “Evidentemente, tais interferências não desqualificam o trabalho imensurável realizado por aquelas e aqueles que se aventuraram em traduzir para o ensino remoto um fazer curricular criado em outro contexto” (Neira, 2021b, p. 220).

Ainda sobre as condições de atuação com currículo cultural durante os tempos de distanciamento social, devemos ressaltar que durante suas práticas pedagógicas, professores e professoras, quando agenciados/as pelos princípios ético-políticos, conseguiram estabelecer alinhamentos às pretensões do currículo em questão. Nesta esteira, Souza e Neira (2022)

analisaram dois trabalhos realizados durante a pandemia (e, conseqüentemente, sobre o ERE – em que as professoras afirmaram atuar com o currículo cultural da Educação Física. Observaram que o ERE não tratava simplesmente de transpor as situações didáticas do presencial para o ambiente virtual e que as condições oferecidas pelo ambiente virtual, ora potencializavam certos aspectos do currículo cultural, ora dificultavam.

Sendo afetadas pelos princípios ético-políticos da Educação Física cultural, mesmo diante das restrições impostas pelo ERE, as professoras promoveram situações didáticas de vivência, leitura e ressignificação das práticas corporais, aprofundamento dos conhecimentos e ampliação das fontes de informação, além do registro e avaliação do trabalho pedagógico (Souza; Neira, 2022, p. 17).

Ainda sobre isso, afirmam que o currículo cultural da Educação Física, a partir de suas características e pressupostos, permite a flexibilidade necessária para o ERE, garantindo um trabalho pedagógico com bastante qualidade (Souza; Neira, 2022).

Em outro estudo, Neira e Souza (2022, p. 12) são peremptórios quanto à presença de nuances que caracterizam a proposta: “de maneira geral, os registros analisados revelam o agenciamento das professoras pelos princípios ético-políticos do currículo cultural”.

Para além das atividades de ensino baseadas na vivência, leitura da prática corporal e ressignificação [...] a análise das narrativas docentes permite identificar situações didáticas de aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. (Neira; Souza, 2022, p. 12).

Alertam, ainda, que o maior problema encontrado foi o acesso à internet por parte das/dos estudantes advindos das escolas públicas. “Os resultados indicam que o ERE não impediu o agenciamento das docentes pelos princípios ético-políticos nem dificultou o desenvolvimento das situações didáticas que caracterizam a vertente” (Neira; Souza, 2022, p. 1).

Investigando o currículo cultural da Educação Física no período pandêmico, Nascimento (2022) relata as contradições das decisões tomadas pelo poder público – no caso específico, a prefeitura de São Paulo – durante a pandemia, principalmente no que tange à educação, ao ERE e às possibilidades de acesso, tanto dos meios tecnológicos, quanto do ambiente virtual, identificando a agência de tais acontecimentos nas ações docentes.

As pesquisas supracitadas indicam que a pandemia e o ERE impuseram grandes desafios à sociedade como um todo e a escola, obviamente, não escapou disso. Em tempos de incertezas frente a algo totalmente desconhecido e impensável, a prática culturalmente orientada apresentou potencialidade e limitações de atuação. Fato é que as/os professoras/professores que

atuam com esse currículo, agenciados pelos seus princípios, organizaram situações didáticas assentadas em suas premissas. Dito de outra maneira, as/os docentes realizaram processos de significação sobre suas próprias atuações, organizando ações pedagógicas que salvaguardassem uma ambiência culturalmente orientada, ou que “caminhasse” nesse sentido.

A escrita do presente capítulo reflete a tentativa de professores e professoras em colocar a prática culturalmente orientada no rol das unidades curriculares que foram afetadas sobremaneira com a pandemia e o conseqüente distanciamento social, ocasionando o então chamado *ensino remoto emergencial*, afastando-a de qualquer discurso salvacionista. As dificuldades impetradas pelo contexto atingiram todas e todos, deixando suas marcas nas práticas, nas tematizações, nas problematizações, nas vivências, no corpo, na experiência, na vida e na morte.

Mesmo diante de tantas dificuldades, desafios e entraves, acreditamos que o objeto da pesquisa se mantenha presente nas diferentes práticas, visto que a (re)organização das ações vindouras estão presentes em toda a tematização, bem como os tensionamentos ético-políticos que agenciam os docentes que com esse currículo atuam. Talvez, esses docentes tenham sido agenciados por outros elementos não vistos, sentidos ou percebidos outrora e aqui, e por essa razão, ressaltamos a importância das entrevistas narrativas<sup>29</sup> como método alinhado às tentativas de responder esses questionamentos em um movimento contínuo de *contação de história*.

### **1.3 Do final do distanciamento social à reorganização da sociedade e da democracia**

Pelos motivos já expostos – e assim como o mundo inteiro – atravessamos um dos períodos mais desafiadores, tristes e desoladores que esta sociedade conheceu, até chegarmos ao momento de retomada do convívio social e da tentativa de reestruturação emocional, econômica e social. Para tanto, a vacinação em massa foi fundamental.

De qualquer maneira, faz-se importante registrar os acontecimentos e os efeitos – ainda pulsantes e destruidores – que a pandemia ocasionou na sociedade, principalmente no que tange às inestimáveis perdas. O presente registro sobre esses acontecimentos tem um cunho político: **que jamais esqueçamos as ações e omissões que o governo de Jair Bolsonaro impôs à população brasileira, principalmente porque acarretaram direta e indiretamente no aniquilamento de milhares de vidas.**

---

<sup>29</sup> Tanto o método adotado quanto a forma de análise dos dados produzidos serão melhor descritos mais à frente.

Frente as inúmeras denúncias de inércia e má gestão durante a pandemia, em 13 de abril de 2021, o Senado Federal autorizou a criação de uma CPI para averiguação de eventuais crimes e irregularidades cometidos durante a gestão da pandemia no Brasil, abarcando compras de materiais, tentativas da chamada *imunização de rebanho* em estados como Amazonas, a negativa em compras de vacinas, indicação e propaganda do uso de medicamentos ineficazes ao combate do vírus, dentre outras ações. Para se ter ideia da quantidade de casos apurados pela comissão, a CPI que inicialmente tinha um prazo de duração de três meses, obteve autorização para estender por mais três meses as acareações.

Durante todo o processo, diversas pessoas e autoridades foram convidadas e convocadas a comparecer no parlamento para passar pela sabatina junto às/os deputadas/os. Como encaminhamento, a leitura do relatório final, realizado em parlamento pelo então senador da República Renan Calheiros, indicou, entre suas 1.279 páginas, nada menos do que 80 (oitenta) indiciamentos. Entre eles, Jair Bolsonaro (oito indiciamentos) e seus filhos. Tais indiciamentos foram encaminhados para câmara dos Deputados, à FP, ao STJ, ao MPF, ao TCU, a ministérios públicos estaduais, à PGR, à DPU e ao TPI, cada qual com sua jurisprudência e competência<sup>30</sup>.

Importante destacar que uma das ramificações das investigações recaíram sobre as chamadas *fake News*, que se configurou no disparo em massa – via aplicativo *Whatsapp* e *Telegram* – de mensagens equivocadas, com informações mentirosas e/ou completamente retiradas de seus contextos, conferindo uma atmosfera golpista e conspiratória. O chamado *gabinete do ódio* foi desbaratado pela PF em meados de fevereiro de 2022. Um vasto relatório foi encaminhado para o STF e os desdobramentos ainda estavam em curso no momento da finalização desta pesquisa<sup>31</sup>.

Essas mentiras e mensagens descontextualizadas foram amplamente difundidas durante o período das eleições presidenciais, ocorridas tanto em 2018, quanto em 2022. Após esse período de pandemia, em que o governo de Jair Bolsonaro atentou frontalmente não só contra a vida das/dos brasileiras/os<sup>32</sup>, mas às instituições democráticas, à imprensa e a determinados grupos sociais, uma grande quantidade de políticas/os, artistas, personalidades, juristas, professoras/es, entidades de classe, dentre outros, uniram-se em torno do apoio à candidatura

---

<sup>30</sup> Para maiores informações, acesse: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/26/apos-seis-meses-cpi-da-pandemia-e-encerrada-com-80-pedidos-de-indiciamento>. Último acesso em: 20/02/2023.

<sup>31</sup> Para fins didáticos, é importante ressaltar que o STF mantém um canal combativo às fake News. Acesse: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=464183&ori=1>. Último acesso em: 20/02/2022.

<sup>32</sup> Estima-se que cerca de 20 milhões de pessoas morreram em decorrência da Covid-19 ao redor do mundo. No Brasil, aproximadamente 705 mil vidas foram perdidas, de acordo com o Ministério da Saúde. Para maiores informações, acesse: <https://covid.saude.gov.br/>. Último acesso em: 20/02/2023.

de Luis Inácio Lula da Silva, naquilo que ficou conhecido como *Frente Ampla pela Democracia (FAD)*. Para se ter uma ideia do tamanho e da representatividade deste movimento, antigos adversários políticos, como Fernando Henrique Cardoso, Simone Tebet, Tasso Jereissati e José Serra, tendo como seu vice-presidente, o então *psdbista* (agora filiado ao PSB) Geraldo Alckmin, adentraram ao movimento, seja declarando seu voto no petista, seja compondo coalizão de governo.

Após passarmos por uma das mais complicadas eleições que a história do Brasil registrou após a redemocratização, considerando bloqueios ilegais realizados pela PRF a mando de seu comandante bolsonarista com claro objetivo de impedir eleitoras/eleitores contrários a Jair Bolsonaro de chegar às urnas e a compra de votos com dinheiro do chamado *orçamento secreto*<sup>33</sup>, amplamente divulgado pelas mídias, no dia 02 de outubro de 2022, o Brasil conheceu – pela terceira vez – seu “novo” presidente: A FAD, com Lula, derrotou Bolsonaro com a missão de restabelecer aquilo que outrora reconhecíamos como sociedade e civilização.

Até o encerramento da presente escrita, os caminhos para essa reestruturação se apresentavam enormemente desafiadores.

Sobre o chamado ERE, podemos constatar a influência que essa alternativa exerceu sobre o sistema educacional brasileiro. Há de se considerar que o uso de alternativas virtuais no âmbito educacional não foi uma criação advinda das necessidades impostas pela pandemia e pelo distanciamento social. Ressaltamos que a utilização dessas ferramentas tem seus pontos positivos, mas é fundamental que tais acessos aconteçam de maneira planejada e adequada, contemplando todos os sujeitos envolvidos. Sobre essa questão, um dos pontos que precisamos estar atentos recai sobre aquilo que Dardot e Laval (2016) denominaram como precarização do trabalho e de suas condições, fazendo com que as pessoas se submetam cada vez mais às condições insalubres de trabalho, praticando uma verdadeira luta pela sua existência e sobrevivência.

Ainda sobre o uso dos dispositivos tecnológicos e suas relações com a educação, não podemos perder de vista que o ambiente virtual ampliou a capilaridade e a oferta de participação de pessoas que não teriam a oportunidade, caso as relações se estabelecessem exclusivamente de maneira presencial. Em contrapartida, devemos considerar que no que se refere às redes de internet, o Brasil ainda apresenta um quadro muito desigual. Dados de uma pesquisa realizada

---

<sup>33</sup> Aquilo que ficou conhecido como *orçamento secreto* nada mais é do que as chamadas emendas parlamentares. Dinheiro concedido às (aos) parlamentares para que obras de infraestrutura, por exemplo, sejam viabilizadas em seus locais eleitorais. O problema do orçamento secreto é que, assim como sugere o nome, o destino do dinheiro não precisa ser justificado.

pela Agência Brasil<sup>34</sup> dão conta que apesar do acesso à internet ter aumentado consideravelmente durante o período crítico da pandemia (relacionado à fase mais restritiva de circulação), a qualidade do serviço oferecido não melhorou. Outro ponto que merece destaque é que, contrariando muitas expectativas, a quantidade de pessoas que acessam a internet caiu, quando comparamos dois períodos distintos: 2020 e 2022.

Não obstante, coadunamos com Cardozo (2022) quando afirma que a desigualdade dentro da escola pode violar o direito à educação pela falta de acesso e oferta de uma educação de qualidade, direito de todos, sobretudo em um contexto de pandemia e distanciamento social, quando os diferentes sistemas de ensino se apoiaram nas atividades e recursos online para cumprirem suas tarefas, mesmo que sabidamente nem todas as redes de ensino tenham adotado essa alternativa.

---

<sup>34</sup> Para maiores informações, acesse: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/pesquisa-e-inovacao/audio/2022-04/acesso-internet-cresceu-na-pandemia-mas-nao-garantiu-qualidade>. Último acesso em: 23/04/2023.

## 2. Os Estudos Culturais: a cultura e o contexto social agenciando o sujeito

*Un'Idea l'amante mia  
A cui detti braccio e cuor...  
Deh t'affretta a sorgere  
O sol dell'avvenir  
Vivere vogliam liberi  
Nom vogliam più servir<sup>35</sup>*

*Jean Louis Comolli (A Cecília).*

Um dos preceitos dos Estudos Culturais versa sobre a valorização das produções das diferentes culturas, sem qualquer julgamento moral ou de valores. Sobre isso, convém considerarmos que todo contexto social exerce influência na cultura, impactando não somente a forma de viver dos indivíduos, mas nas diferentes relações. Entre elas, podemos destacar as relações professor (a) e estudante e as aulas de Educação Física culturalmente orientadas.

Surgidos na Inglaterra em meados dos anos 50, os chamados Estudos Culturais buscam compreender as formas de controle que a sociedade contemporânea apresenta, principalmente sobre a cultura.

Os Estudos Culturais resultam de uma movimentação teórica e política que surgiu como um conjunto de análises que revolucionou a teoria cultural dos anos 1950. O que está em jogo é a noção de cultura. Para os primeiros autores, intelectuais oriundos das classes operárias britânicas que tiveram acesso à universidade, a oposição entre “alta cultura” e “cultura de massa” não passa de um etnocentrismo cultural dominante que descarta qualquer produção ou realização humana não submetida à tradição letrada. Nessa visão, a tentativa do domínio de uma concepção estética está ligada ao domínio político das relações sociais. A produção cultural é uma forma de distinção social e não algo melhor, realizado por grupos ditos superiores (Neira; Nunes, 2009b, p. 10).

Sua criação se dá frente às dificuldades em explicar e compreender a emergência de novas e complexas formas culturais, considerando que a própria humanidade se transformou e se tornou mais complexa. Com isso, outras práticas e hábitos sociais e mentais, consonantes

---

<sup>35</sup> “Minha amante é uma ideia/a quem dei braço e coração.../Apressa-te a levantar-te/Ó sol do futuro/Queremos estar livres/Não mais queremos servir”. Cantos anarquistas do filme “A Cecília”, de Jean Louis Comolli (1975).

com outras formas de organização econômica, resultaram em uma verdadeira revolução cultural, espelhada principalmente nos modos de produção capitalista e mesmo a forma como o tempo e suas divisões foram produzidos. Frente a essas complexas relações, tanto no trabalho, quanto na cultura e na economia, que criaram demandas sobre o controle dos corpos e das populações, surgem os Estudos Culturais. (Nunes; Neira, 2016).

Os Estudos Culturais, considerando o contexto histórico e social, procuraram intervir em favor da construção de significados e valores mais democráticos. De acordo com Johnson (2010, p. 10) trata-se de uma “alquimia para produzir conhecimento útil: qualquer tentativa de codificá-lo pode paralisar suas reações”. Apesar disso, pode-se afirmar que surge como uma resistência, por assim dizer, ao modelo marxista ortodoxo, propondo uma ruptura principalmente com qualquer vestígio estalinista.

Se originalmente os Estudos Culturais foram uma invenção britânica, hoje, na sua forma contemporânea, transformaram-se num fenômeno internacional. Os Estudos Culturais não estão mais confinados à Inglaterra nem aos Estados Unidos, espalhando-se para a Austrália, Canadá, África, América Latina, entre outros territórios. Isto não significa, no entanto, que exista um corpo fixo de conceitos que possa ser transportado de um lugar para o outro e que opere de forma similar em contextos nacionais ou regionais diversos (Escosteguy, 2010, p. 136).

Como campo de estudo, surge de forma organizada no CCCS, diante, de acordo com Escosteguy (2010, p. 138) “da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra”. Ainda de acordo com a autora, as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, institucionais e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais compõem seu eixo principal de pesquisa e aqui, ressaltamos o desprendimento com as convicções marxistas ortodoxas à medida que a cultura também é considerada na formulação da sociedade. “A perspectiva marxista contribui para os Estudos Culturais no sentido de compreender a cultura na sua ‘autonomia relativa’, isto é, ela não depende das relações econômicas, nem seu reflexo, mas tem influência e sofre consequências das relações político-econômicas.” (Escosteguy, 2010, p. 144).

Escosteguy (2010) afirma que por estar apoiado no pensamento de Gramsci, os Estudos Culturais reconhecem o movimento de constituição da direção política, considerando as constantes e complexas interações entre a chamada cultura popular e a cultura hegemônica. Nas palavras da autora, “em determinados momentos, a cultura popular resiste e impugna a cultura hegemônica; em outros, reproduz a concepção de mundo e de vida das classes hegemônicas.” (Escosteguy, 2010, p. 147). Inferimos que a cultura agencia as pessoas em seus posicionamentos, escolhas, estilos de vidas.

Como alta cultura se consideravam somente as grandes produções, as grandes obras, o lirismo e as artes em geral pertencentes aos grupos mais elitizados da sociedade, fazendo com que essa produção cultural ficasse restrita a um grupo privilegiado (Silva, 2011).

Os Estudos Culturais se preocupam em ir além da mera denúncia, analisando a fundo as relações de poder que atravessam as diferentes relações sociais. Para tanto, as representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder são fundamentais. Não há como não mencionar três obras referenciais que contribuíram sobremaneira no entendimento de cultura e dos EC. A primeira, “*Cultury and sociaty*,” de Raymond Williams (1958). A segunda, “*Uses of literacy*,” de Richard Hoggart (1957). E a terceira obra, o livro “*The making of the English working class*,” de Edward Palmer Thompson (1963).

Vale destacar que o trabalho de Thompson (1963) evidencia a história centrada na vida das pessoas advindas das classes operárias. Williams (1958) trata sobre como as práticas culturais cristalizam regimes e sistemas de percepções, considerando uma certa produção ideológica. Hoggart (1957) elucida como os meios de comunicação disseminam cultura entre as classes operárias. Esses três estudos, associados, constituem uma mudança importante de paradigma nas análises da cultura.

Como campo teórico influenciado pelos tempos pós-modernos (ou modernidade tardia ou líquida), mantendo interface com os estudos pós-estruturalistas, os Estudos Culturais questionam e duvidam das grandes narrativas – característica marcante da modernidade – e da produção das grandes verdades ou verdades universalizantes.

Os Estudos Culturais apoiam-se na desconfiança desses campos filosóficos, questionam as certezas promovidas pelos métodos de pesquisa positivistas e seus pressupostos teóricos, negam qualquer conhecimento como verdade absoluta e a noção de um sujeito dotado de uma consciência unificada (Nunes; Neira, 2016, p. 108).

Importante ressaltar que a compreensão de sujeito passa pela ideia de um ser não acabado, finalizado, mas em constante reelaboração a partir dos agenciamentos oportunizados nos encontros com diferentes culturas. É na negociação que se criam espaços de lutas híbridas, nos quais polaridades, ainda que relativas, não se justificam, principalmente porque qualquer tipo de polarização se referiria a uma prática apoiada nos pressupostos estruturalistas. A cultura pode ser considerada como a mistura da mistura, impossibilitando a verificação de seu início e a validação do seu ponto de origem. (Nunes; Neira, 2020).

Os Estudos Culturais ganharam contornos para além das fronteiras britânicas, produzindo outros olhares sobre as diferentes culturas e é por tal fato que não se pode afirmar

haver um corpo fixo de conceitos que possam ser transportados de um lugar para o outro e que opere de forma similar em contextos nacionais ou regionais diversos. Isso reitera o caráter provisório dos Estudos Culturais, em que pese a produção cultural e dos contextos locais (Escosteguy, 2010).

Em decorrência desse caráter provisório, não cristalizado, é um equívoco acreditar que as intenções e tensionamentos propostos pelos Estudos Culturais não tenham se alterado desde sua criação. Desde os anos 1960, na Inglaterra, com forte apelo marxista, os EC são atravessados pela chamada *Nova Esquerda* e alguns movimentos sociais que emergiam suas reivindicações naquele contexto.

Mais tarde, no período pós 68, os Estudos Culturais transformaram-se numa força motriz da cultura intelectual, de esquerda. Assim, enquanto movimento intelectual tiveram um impacto teórico e político que foi além dos muros acadêmicos, pois, na Inglaterra, constituíram-se numa questão de militância e num compromisso com *mudanças sociais* (Escosteguy, 2010, p. 142).

A compreensão sobre cultura foi reelaborada, considerando-a como toda produção de sentido, estendendo para o campo político-econômico. A chamada cultura popular – por muito tempo desconsiderada como produção merecedora de destaque – assume um papel de relevância, considerando o papel dos sujeitos produtores. “Os Estudos Culturais estão, sobretudo, preocupados com as interrelações entre domínios culturais supostamente separados, interrogam-se sobre as mútuas dominações entre culturas populares” (Escosteguy, p. 107). A cultura pode ser compreendida como campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela sua imposição na sociedade, bem como a sua legitimação e estendendo para o campo educacional, nos currículos (Silva, 2011).

Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas de classificação que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados são, na verdade, o que se entende por “cultura” (Woodward, 2014, p. 41).

Nesse entendimento, um conjunto de costumes, hábitos, práticas, formas de se alimentar, utilização de roupas (ou não), podem ser observados como traços de uma cultura. Tenciona-se afirmar que os Estudos Culturais compreendem toda produção cultural como legítima, sem classificação ou hierarquização, oportunizando uma valorização àquelas que historicamente foram contidas às margens do protagonismo, e que seus participantes foram

menosprezados, configurados como menores, menos expressivos, sem quaisquer préstimos às necessidades sociais. Escosteguy (2010, p. 151) reitera que “durante um longo período, a cultura popular foi menosprezada e relegada como objeto de estudo.”. Quanto aos diferentes atravessamentos que produzem efeitos sobre os Estudos Culturais, afirma-se que têm produzido novos objetos de estudo, obrigando-nos, além disso, a reformular velhos objetos, reforçando o caráter provisório dos significados produzidos (Johnson, 2010).

Pensar os Estudos Culturais exige o exame de outros espaços de pedagogia cultural que não se limitam ao escolar. A mídia, por exemplo, configura-se como um currículo (local de aprendizagem), cujas finalidades não são educacionais, mas comerciais. Ao incentivar o consumo, ela amplia a desigualdade. É um equívoco desconsiderar que nossos alunos e alunas estão no mundo, em contato com essas pedagogias, constituindo-se como sujeitos sob influências dos diversos currículos que engendram a teia social (Neira; Nunes, 2009b, p. 12).

Até o presente exposto, os Estudos Culturais tomam claramente partido dos grupos em desvantagem – ou que sempre assim foram considerados e/ou posicionados – nas relações de poder, considerando principalmente toda a sua produção cultural como legítima, sem qualquer tipo de classificação (Silva, 2011). Tal compreensão precisa ser assumida pelos diferentes protagonistas sociais como *modo de vida*. Caso contrário, corre-se o risco de operar somente na ação discursiva e na demagogia. Na contramão dessa perspectiva, os Estudos Culturais consideram seus praticantes – da mesma forma que seus praticantes o consideram – como uma forma de intervenção a partir de mudanças que perpassam por posicionamentos políticos, sempre no sentido de oferecer aos grupos negligenciados a oportunidade de legitimação de suas culturas (Nelson; Treicheler e Grassberg, 2011). Tal engajamento pode ser considerado um atravessamento ético-político<sup>36</sup>, principalmente quando caminha no sentido da justiça social, da equidade de oportunidades, da constituição de uma sociedade menos desigual, dos direitos de acesso às pessoas negligenciadas historicamente, da busca pelo bem comum e da valorização das produções de diferentes culturas, sem que haja julgamentos de valores, hierarquizações ou classificações.

Durante as últimas décadas, o contexto escolar tem se mostrado mais sensível às questões da diferença, principalmente quando estudamos a escola e as práticas pedagógicas que são atentas às questões raciais, étnicas, de gênero, sexualidade, orientação religiosa, dentre

---

<sup>36</sup> Em pesquisa anterior, Bonetto (2016) considerou que o currículo cultural da Educação Física é possível quando aquelas (es) que o mobilizam – no caso, docentes – são assujeitados por certos atravessamentos ético-políticos. Tais atravessamentos, sob a vertente cultural, são os princípios. Veremos mais adiante.

outros marcadores que historicamente ficaram à margem do trato educacional<sup>37</sup>. Isso pode ser em decorrência de dispositivos de poder que tensionaram a cultura – e, conseqüentemente, os grupos sociais produtores de tais culturas – para fora do cenário educacional e social. As culturas e vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Tal fato pode ser verificado na sociedade mais ampla, quando determinada ação é altamente destacada pelas mídias, ao passo que ações mais locais, promovidas por grupos de moradores e comunidades, geralmente, não recebem qualquer tratamento (Santomé, 2011).

Destacamos a importância de considerar a escola como meio social, portanto, para que as crianças, jovens e adultos (re)elaborem suas representações sobre as coisas do mundo. A partir dos pressupostos defendidos pelos Estudos Culturais, posicionamo-nos na defesa de uma – várias – práticas pedagógicas alinhadas à afirmação da diferença, divergindo da ideia da produção de identidade que tem como consequência uma negação da diferença (e daquela (e) considerada (o) diferente). O entendimento de cultura como enunciação e não como “coisa” dada, facilita a desconstrução de práticas que visam controlar a diferença, descolando de um discurso que vai, ao longo dos tempos, naturalizando as práticas, as culturas e os grupos sociais que os produzem (Lopes; Macedo, 2011). Dito de outra forma, faz-se fundamental que reiteremos a afirmação e circulação das diferenças, principalmente nas escolas<sup>38</sup>. Para tanto, é importante formular práticas pedagógicas que analisem a realidade que constitui a escola e seus frequentadores, indo a fundo nos estudos sobre as relações de poder que produzem os diferentes discursos sobre as culturas, alinhando às pretensões pela elaboração de uma sociedade mais equitativa, menos desigual e com mais acessos (principalmente aquelas (es) que tiveram tais direitos negligenciados ao longo da história, como ficou evidenciado nos tempos de pandemia), rompendo com a tradicional preparação para um mundo que não condiz com a vida de seus sujeitos e, ao mesmo tempo, garantindo o acesso à outras representações sobre as culturas.

---

<sup>37</sup> O currículo cultural da Educação Física problematiza essas questões sempre que “emergem” na tematização das brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas. Ao constatar a influência dessa teoria curricular em espaços importantes como as cidades de Guarulhos e São Paulo, e na rede escolar do SESI-SP, podemos afirmar a preocupação dessas redes na constituição de uma sociedade mais democrática e menos desigual.

<sup>38</sup> Consideramos a escola como o principal local para tais prerrogativas, porque se trata de um espaço em que as diferentes culturas estão presentes. Não obstante, em decorrência do tempo escolar em que as pessoas permanecem na escola é outro ponto a ser considerado, visto que as subjetivações muitas vezes são capturadas por discursos totalizantes, neoliberais, contrariando a produção das diferenças.

Os Estudos Culturais contribuem decisivamente para que grupos e sujeitos que vivem situações de opressão identifiquem e resistam às relações de poder assimétricas. Para esse intuito, são fundamentais as noções de identidade e diferença. Apoiados nos referenciais pós-estruturalistas que desestabilizam as visões dominantes que concebem a linguagem como reflexo da realidade, os Estudos Culturais entendem que o significado na linguagem é apenas uma questão da diferença. As coisas não são em si mesmas, elas se definem em meio à diferenciação linguística. *Uma coisa é o que é por não ser todas as outras*. Uma bola é bola por não ser gato, revista, música e tudo mais. O processo de *significação* é mais complexo do que se imagina. (Nunes; Neira, 2016, p. 117, grifos nossos).

O processo de significação não se dá de forma estanque, mas sim, em constante movimento. Podemos aludir que para além de tensionar uma constante relação entre significado e significante, precisamos dar conta de produzir inúmeros significados, a partir da diferença. Os Estudos Culturais também alertam para a influência que as relações de poder têm em permitir a circulação de certas culturas – e suas produções – em detrimento de outras, estabelecendo, dessa forma, a classificação e validação de determinados grupos sociais (e suas produções).

Na sociedade mais ampla, os diferentes discursos proferidos sobre as culturas sugerem – ou mesmo tensionam – os sujeitos a tomarem partidos e decisões. Não obstante, Hall (1997, p. 28) afirma que “a nova dinâmica social fez com que a linguagem e a cultura assumissem função de destaque na organização das sociedades”. Neira e Nunes (2009a, p. 200) afirmam que “o que interessa é saber como as identidades foram produzidas e como as representações que se fazem delas as afetam e as imobilizam”. Não raro, o movimento que se observa é a constituição de determinadas identidades desejadas. Nesse movimento, tudo o que é considerado diferença – ou seja, distante da identidade – é marginalizado. Nesse contexto e diante do exposto, faz-se fundamental a valorização do outro, principalmente no que tange às suas produções culturais e todos os significados que lhes são atribuídos, considerando a afirmação da diferença como possibilidade (Nunes; Neira, 2016). Ao menos é o que se pretende quando os Estudos Culturais são trazidos para essas práticas, mas sem perder de vista que os acontecimentos durante a pandemia podem ter impactado a cultura, produzindo efeitos sobre a elaboração das representações dos docentes e, conseqüentemente, em suas ações pedagógicas.

Quando agenciados pelos Estudos Culturais, os docentes, orientados pela perspectiva cultural, precisam imprimir em suas ações certos princípios que serão refletidos nas situações pedagógicas oferecidas aos estudantes durante as aulas. Tais princípios se posicionam ao lado dos menos favorecidos e dos historicamente excluídos, considerando que suas produções culturais, bem como suas/seus representantes, são legítimas e merecedoras de entrar, apropriar-se do espaço e permanecer na escola. Cabe ressaltar que as questões culturais, desde sua

elaboração até os dispositivos que eventualmente agenciam as pessoas, também perpassam as/os professoras/professores, influenciando sobremaneira como elaboram suas práticas avaliativas, a partir dos diferentes contextos (ambiência) que se apresentam.

## 2.1 Professores e professoras de Educação Física inspirados nos Estudos Culturais

De largada, retomamos uma passagem anterior, ressaltando, a partir da compreensão de Neira e Nunes (2009b), que os Estudos Culturais estão a serviço dos grupos menos privilegiados, na atuação em prol de uma sociedade mais democrática, menos injusta, com mais oportunidades de acesso e com a valorização das produções culturais dos diferentes grupos circundantes, pois a produção cultural é uma forma de distinção social e não algo melhor, realizado por grupos ditos superiores.

Praticar os Estudos Culturais no currículo da Educação Física é entender que a cultura corporal, objeto de estudo da área, é um campo de luta por significados que se expressam por meio de danças, lutas, ginásticas, brincadeiras, jogos eletrônicos, esportes e demais práticas corporais. É um campo em que grupos ou indivíduos veiculam, através da gestualidade, as realidades que produzem com suas narrativas e discursos, instituindo produtos culturais (Neira; Nunes, 2009b, p. 11).

Tomando emprestado as proposições dos Estudos Culturais e alinhando à EF culturalmente orientada, podemos compreender que as mais variadas práticas corporais produzidas pelos diferentes grupos sociais são legítimas. Nessa esteira, depreendemos que as produções de significados sobre as práticas corporais ocupam local de destaque para aquelas/es que as produziram e, por essa razão, devem estar presentes na escola. Quando retirados desse contexto, perdem o sentido que lhe fora atribuído. Um exemplo disso é o funk (música e dança). Setores mais conservadores da sociedade produzem a dança e a música funk como um *artefato pertencente a uma subcultura*, não considerando nem como música e nem como dança, descaracterizando completamente quem elaborou as letras, suas motivações e contextos. Ao mesmo tempo que a cultura dominante produz o funk como artefato de uma cultura popular, menor, menos expressiva e menos elaborada, seus praticantes são “taxados” de marginais, promíscuos e arruaceiros<sup>39</sup>. Tal movimento constituiu uma representação sobre as pessoas que

---

<sup>39</sup> Em reportagem veiculada pelo portal de notícias G1, dá-se destaque ao decreto do então governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, que proibiu a realização dos chamados *pancadões* em todo o estado de São Paulo, sob pena de multa e apreensão de equipamentos. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/alckmin-regulamenta-lei-que-proibe-pancacoes-no-estado-de-sp.ghtml> - Último acesso em 14/10/2021.

Mais recentemente, o então governador do estado de São Paulo, João Doria Junior, foi veemente contestado ao apoiar trecho de lei que tramitava na Assembleia Legislativa que criminalizava o funk. Disponível em: <https://cinematranscendental.wordpress.com/2019/12/03/criminalizar-funk-e-discriminar-juventude-das-periferias/> - Último acesso em 14/10/2021.

ouvem, dançam e gostam do funk. Hall (2013) alerta que tal definição não passa de uma construção que pode influenciar a maneira como organizamos nossas ações e percepções sobre as coisas do mundo e sobre nós mesmos, e é por essa razão que esse campo – a cultura popular – é o local propício para lutas por outras significações, contrárias à chamada cultura dos poderosos. Essa atmosfera, aqui chamada de *identidade* é o resultado de uma complexa rede discursiva em que os indivíduos são atravessados por relações de poder. Os Estudos Culturais trazem para a Educação Física a compreensão – e a análise – de que não somente as construções dos significados estão em disputa, mas, principalmente, as identidades. Em meio a essa luta validam-se argumentos que favorecem alguns – aqueles beneficiados por gozarem de privilégios historicamente impostos – e criam desigualdades para outros. Sendo a distinção cultural uma forma de marcar identidades, os currículos da Educação Física nada mais são do que tentativas de imposição cultural, principalmente quando consideramos a produção discursiva sobre determinadas práticas, criando conceitos alheios às pretensões e compreensões das/os praticantes<sup>40</sup>. **Assumir como prática os Estudos Culturais durante as aulas de Educação Física é, antes de tudo, questionar as manifestações dominantes, suas formas de exclusão e fixação e validar as demais produções culturais disponíveis na sociedade, sem qualquer intenção de estabelecer hierarquia entre essas culturas e suas produções** (NEIRA; NUNES, 2009b.). Isto posto, considerar os Estudos Culturais no caso da pesquisa em tela é apropriar-se de tais pretensões a fim de estabelecer um olhar sensível às diferentes práticas corporais disponíveis dentro e fora da escola. E mais: compreender quais discursos (no emaranhado das relações de poder) predominaram na elaboração da ambiência em que essas práticas acontecem e como professores e professoras planejam e desenvolvem situações didáticas para que outras práticas possam ser vivenciadas, estudadas, analisadas e reconhecidas.

A chamada Educação Física culturalmente orientada busca atender as demandas dos grupos sociais historicamente negligenciadas e, para tanto, propõe-se a tematizar práticas corporais que compõem o repertório cultural dos grupos que coabitam a sociedade sem qualquer forma de distinção e a forma como as crianças, jovens e adultos produzem significados para elas. Somam-se a isso, os estudos densos sobre os atores sociais e os diferentes contextos que serviram – e servem – de pano de fundo para a constituição dessas produções. Não obstante, não esqueçamos das relações de poder que perpassam não somente os sujeitos, mas seus diferentes grupos sociais.

---

<sup>40</sup> Um exemplo para o exposto é a forma como a BNCC divide e categoriza algumas práticas, denominando de *esportes de aventura*, sem considerar, no momento da elaboração do documento e da proposição dos conteúdos, as pessoas praticantes.

Inspirada nos Estudos Culturais, uma proposta para o componente equipara, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com o conhecimento cotidiano da comunidade. Desse ponto de vista, ambos expressam significados social e culturalmente construídos, buscam influenciar e modificar pessoas e estão envolvidos por complexas relações de poder (Nunes, Neira, 2016, p. 119-120).

A partir do excerto acima, podemos conceber uma prática pedagógica culturalmente orientada não centrada somente no trato do conhecimento classificado outrora como “alta cultura”. A Educação Física cultural trata com a mesma importância sob o ponto de vista social, cultural e histórico, o futebol, a capoeira, os jogos eletrônicos, as brincadeiras, o skate, a catira, o jongo, o slackline, patins e todo o universo das mais variadas práticas. Porém, há de considerar os agenciamentos que perpassam professoras e professores de Educação Física durante suas vidas. Tais atravessamentos exercem papel fundamental para a produção dos significados que serão mobilizados durante suas práticas pedagógicas.

É interessante notar como se organizam os conhecimentos dos currículos investigados. Desprezando o fato de que a cultura corporal é um objeto ilimitado, apenas às manifestações corporais hegemônicas são contempladas (voleibol, handebol, futebol, ginástica artística, basquetebol, natação). Para além da fixação da gestualidade vista como correta e do ensino de regras oficiais, os programas abrangem esparsas informações históricas ou curiosidades das modalidades. A visão fragmentada e reduzida à aprendizagem para a prática, normalmente disseminada por ex-atletas ou técnicos posicionados como formadores de professores, impossibilita um tratamento crítico e amplo do fenômeno esportivo ou ginástico (NEIRA, 2016, p. 158).

Assim como qualquer outra pessoa inserida na sociedade mais ampla, professoras e professores de Educação Física culturalmente orientados também acessam filmes diversos, livros, vídeos nas mais variadas plataformas, textos acadêmicos ou não, desenhos, imagens, propagandas etc. que os agenciam, influenciando sobremaneira em suas leituras de mundo e em suas decisões cotidianas, inclusive aquelas que serão colocadas em circulação aos estudantes durante as aulas.

Até o presente exposto, abordamos a importância dos Estudos Culturais para as pretensões de uma Educação Física culturalmente orientada, no que tange ao reconhecimento de culturas – e suas produções – além das comumente colocadas sob destaque, utilizando para tal não somente seus privilégios, mas desconfigurando completamente culturas advindas de camadas mais populares da sociedade. Estendendo tal compreensão, Neira (2016a) afirma que, por meio do currículo, professoras e alunos interagem com as representações e conhecimentos nele vinculados, acatando-os, transgredindo-os, dissimulando-os. Por isso, a forma como as professoras e os professores elaboram as atividades pedagógicas é fundamental porque, dentre

outras questões, pode ampliar o leque de representações que as crianças, jovens e adultos carregam para dentro da escola, quando não, confrontar tais representações. Tal pretensão pode ser verificada nos excertos a seguir:

Excerto 1: Durante 25 minutos percorri os grupos, *problematizando algumas definições*, já que num primeiro momento, os grupos procuraram estabelecer “definições”, ou seja, desejavam dizer o que é atividade física e o que é qualidade de vida. Finalizando o tempo, pedi aos grupos que expusessem o que haviam discutido. Algumas representações foram anunciadas. Ficou evidente a existência de diversas noções sobre o que pode ser qualidade de vida. No fim da aula, **questionei sobre de que vida estávamos falando** e deixei uma ponte de dúvida para a aula seguinte (Lima, 2020, p. 153-154, grifo nosso).

Excerto 2: **Fizemos a leitura de um texto** abordando as possíveis origens do jogo. Em outro texto, **conhecemos as frases pronunciadas pelo país afora**, assim como outras interpretações para aquelas pronunciadas pelos(as) alunos(as) de cada turma (Irias, 2020, p. 65, grifo nosso).

Excerto 3: Encerrada a conversa inicial, foram **notórios alguns marcadores, como os preconceitos que ofendem a população negra e os trabalhadores pobres [...]** (Souza, 2020, p. 114, grifo nosso).

Excerto 4: Se lutar é violência, **por que uma igreja ensina jiu-jitsu?** (Santos, 2020, p. 145, grifo nosso).

Os fragmentos de relatos de prática supracitados nos ajudam a refletir sobre pontos fundamentais, a considerar: no excerto 1, quais assujeitamentos orientaram o docente a proferir tal questionamento? E mais: os tipos de vidas mencionados estão categorizados a partir de quais atravessamentos de poder? Em outras palavras, quais elementos estão presentes na aula, no entorno ou na vida cotidiana que fazem com que essa/e docente faça tal questionamento? Em outras palavras, o que agenciou a/o docente? Tais indagações são necessárias, visto que os encaminhamentos pedagógicos *a posteriori* dar-se-ão a partir disso.

Outro fato importante pode ser considerado a partir da leitura do excerto 2, em que a/o docente oferece aos estudantes um texto sobre a prática tematizada, enfatizando a forma como suas/seus praticantes produzem significados para determinadas palavras. Novamente, a reflexão se dá sob qual aspecto o docente centrou seus esforços, visto que tal consideração orientou sua prática a partir desse registro? Em outras palavras, quais condições permitiram que essas questões fossem possibilitadas?

No excerto 3, o docente se depara com dois marcadores sociais: o racismo e o preconceito de classe. Mais adiante, decide tematizar o futebol – a partir dos apontamentos de seu mapeamento e da articulação com o plano pedagógico da escola – e o discurso racial novamente aparece. Considerando a problematização encaminhada, por que a/o docente decidiu

pelo encaminhamento em questão? Seria possível analisar tal decisão a partir dos princípios do currículo cultural?

Já no excerto 4, constatamos um atravessamento referente a uma orientação religiosa. Sem qualquer julgamento de valores, a questão que trazemos é: o que levou o/a professor/a a organizar e desenvolver encaminhamentos pedagógicos que agiram no sentido exposto – mesmo considerando o fato de que a religião não havia aparecido nas falas das crianças até então – para a aula de Educação Física?

Apesar de extremamente diferentes em suas configurações, principalmente porque as tematizações são de caráter local, em que respondem às informações produzidas a partir do cruzamento entre o mapeamento, as características da comunidade circundante à escola e as proposições contidas no projeto pedagógico da unidade, podemos considerar – a partir de estudos anteriores sobre as diferentes práticas pedagógicas dos docentes que utilizam o currículo em estudo – que os registros elaborados de forma empírica, tanto pelos professores e professoras, quanto pelos estudantes, auxiliam sobremaneira na reorganização das ações didáticas vindouras. Como já mencionado, a isso chamamos – de forma provisória – de prática avaliativa cultural ou avaliação culturalmente orientada. Dito isso, faz-se fundamental compreender como os docentes são agenciados pelos princípios do currículo cultural quando definem as situações didáticas que serão oferecidas aos estudantes nos encontros vindouros, a partir da contingência (contexto) que permite que determinadas questões possam ser trabalhadas durante essas aulas ou não.

Vale destacar que apesar de utilizarmos fragmentos de relatos de prática<sup>41</sup>, a presente pesquisa optou pela entrevista narrativa como método e a análise pós-estrutural como forma de escrutinar os dados produzidos (considerando os princípios ético-políticos) por compreendermos que tais ações – a partir de um movimento dialógico de escuta atenta – forneceria mais pistas sobre como os docentes são agenciados pelos princípios do currículo cultural da Educação Física quando elaboram suas ações didáticas a partir do contexto em que as aulas acontecem, enriquecendo sobremaneira as análises sobre os dados produzidos. A análise pós-estrutural, alinhavada aos Estudos Culturais, permite-nos analisar as decisões docentes a partir dos princípios do currículo, considerando as impensáveis e infinitas possibilidades produzidas a partir do confronto e encontro das diferentes culturas durante as aulas de Educação Física em sua vertente cultural, sem desconsiderar que o discurso está

---

<sup>41</sup> Esses relatos estão contidos na obra “Escrevivências da Educação Física Cultural”, que está disponível para download gratuito em [livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/491/442/1706-1](http://livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/491/442/1706-1)

imbricado em jogos de força e relações de poder que produzem o currículo. Mais do que analisar os encaminhamentos realizados, é fundamental compreendermos o que propicia as condições para que aquilo possa acontecer. Afinal, a relação entre o significado do discurso e as condições que o produziram são inseparáveis, constituindo uma relação de causa e efeito (Cherryholmes, 1993).

Ambas – entrevista narrativa e análise pós-estrutural – serão detalhadas mais adiante.

### 3. Princípios ético-políticos como dispositivos que agenciam as práticas docentes

*Dispersar. Disseminar. Proliferar. Multiplicar.  
Descentrar. Desestruturar. Desconstruir.  
O significado. O sentido. O texto. O desejo.  
A subjetividade. O saber. A cultura. A pedagogia.  
Interromper. O uno. A identidade. O todo.  
A totalidade. A plenitude. A completude. O íntegro.  
A dialética. A negação. A razão. A verdade.  
O progresso. A evolução. A origem.  
O sujeito.*

*Sandra Mara Corazza e Tomaz Tadeu da Silva*

Considerando que a presente pesquisa se debruçou sobre como os professores e professoras de Educação Física são agenciados pelos princípios ético-políticos do currículo cultural durante suas práticas de *avaliação cultural*, ressaltamos que tais princípios se fazem presentes, a todo momento, durante as práticas pedagógicas. Por estarem atrelados aos preceitos políticos e teóricos do Estudos Culturais, possuem como ponto de interface a íntima relação entre as práticas culturais e os contextos em que elas acontecem, distanciando-se de qualquer regramento ou padronização. Partindo dessa premissa, os princípios ético-políticos agenciam as/os docentes, influenciando nas suas escolhas didáticas que serão ofertadas aos estudantes durante as aulas de Educação Física.

Em trabalhos anteriores, Neira e Nunes (2009), Neira (2011), Santos (2016), Bonetto (2016), Müller (2016), Oliveira Junior (2017), Neira (2019a), Santos Junior (2020) abordaram os princípios e, por essa razão, abreviaremos o aprofundamento sobre tal assunto. Mas, vale ressaltar que se tratam de importantes elementos que agenciam professoras e professores, influenciando desde a seleção da prática corporal a ser tematizada, até o modo como organizam e reorganizam as ações didáticas. Ou seja, influenciam o planejamento e replanejamento do trabalho pedagógico.

[...] esses princípios agenciam os docentes, levando-os a definir qual a prática corporal que será tematizada e os encaminhamentos pedagógicos necessários para tanto. O princípio não é um ente fixo e inabalável, muito pelo contrário é uma agência móvel, que varia durante a tematização (Neira, 2019a, p. 43).

Em outras palavras, consideramos que os docentes que atuam sob a perspectiva do currículo cultural são agenciados durante suas práticas pedagógicas pelos princípios a fim de embasar as escolhas das atividades que serão oferecidas às crianças e jovens durante as aulas de Educação Física, considerando, principalmente, que tais princípios fazem o currículo cultural ser produzido da maneira que é (atualmente e sempre de maneira provisória, inacabada). Os princípios explicitados a seguir podem ser abstraídos nos inúmeros relatos de práticas e nos vídeos elaborados pelos professores e professoras, disponibilizados, tanto no site do grupo, quanto no canal do YouTube<sup>42</sup>.

O currículo cultural da Educação Física pretende borrar fronteiras, conectar manifestações dispersas e promover a análise e o compartilhamento dos seus significados. Parte do princípio de que se a escola for concebida como ambiente adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, será possível almejar a formação de cidadãos que identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram o reconhecimento das diferenças. Afinal, em uma sociedade democrática é importante indagar por que determinados esportes, brincadeiras, danças, lutas ou ginásticas são tidos como adequados ou inadequados (Neira, 2018, p. 9).

O currículo cultural se apresenta como adequado às pretensões de uma sociedade menos desigual, mas convém reforçar que não se trata de um currículo que almeja a hegemonia. Para tanto, as situações didáticas são pensadas à medida em que os acontecimentos das aulas – geradas pelos enfrentamentos e colisões entre as diferentes culturas presentes na escola – vão acontecendo. O contraditório fortalece a constituição de um espaço democrático, em um sistema infundável de retroalimentação, proporcionando que os estudantes legitimem a escola como um espaço de posicionamento das diferentes culturas e de suas/seus representantes. E aqui, ressaltamos a avaliação cultural como a ação docente responsável pela reflexão e pelo repensar a prática a partir desses acontecimentos. Para tanto, professoras/es que atuam com o currículo cultural lançam mão dos próprios registros e daqueles elaborados pelas/os estudantes – individualmente ou em grupo – com o intuito de reunir a maior quantidade possível de informações que possam ser utilizadas para o planejamento das aulas seguintes (Müller, 2016). A partir deste prisma, reiteramos que a avaliação cultural é algo que acontece a todo momento.

---

<sup>42</sup> Os relatos de experiência estão disponíveis em <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/> e no canal no Youtube do GPEF é <https://www.youtube.com/c/GPEFFEUSP>

Destacamos que a ordem de apresentação dos princípios não tem qualquer relação hierárquica ou cronológica, até porque, como já mencionado, tal ação seria incoerente quanto à utilização dos Estudos Culturais como epistemologia. Durante a prática pedagógica, as intenções docentes são agenciadas pelos princípios ético-políticos, dando contorno às situações didáticas oferecidas aos estudantes.

***Reconhecimento do patrimônio corporal da comunidade:*** tem como principal objetivo oferecer uma atividade pedagógica em conexão com o entorno escolar, no que tange às ofertas das práticas corporais disponíveis para a comunidade. Neira (2019a) afirma que tal princípio carrega a responsabilidade de valorizar a(s) cultura(s) circundante(s), ou em outras palavras, a chamada cultura de chegada dos estudantes e, nesse entendimento, as diferentes práticas corporais disponíveis – como os esportes, as brincadeiras, as danças, ginásticas e lutas – são oferecidas como temas a serem estudados durante as aulas de Educação Física. “Um tema cultural agrega os conhecimentos à sua volta e está sempre em tensão, nunca apaziguado” (Neira, 2019a, p. 44). Sob essa compreensão, os textos que os estudantes – e mesmo as/os professoras/es – acessam, contribuem para a formação de suas representações acerca das coisas do mundo.

Destacamos que esse princípio não advoga por realizações de assembleias – ou situações similares – para que os estudantes decidam o que querem estudar em determinado período escolar. Neira (2019a, p. 45) reforça que “reconhecer a cultura corporal da comunidade implica criar condições para que os estudantes se expressem sobre o tema de todas as formas possíveis”. Por vezes, articular tais práticas com as atividades didáticas se torna uma tarefa árdua, visto que muitas manifestações, bem como as culturas que delas se utilizam, são extremamente discriminadas. Tomemos – novamente – como exemplo o funk. Mesmo sabedores que tal prática corporal pertence a muitos espaços da cidade, quando o tema é trazido para ser estudado na escola – mais especificamente, nas aulas de Educação Física – ecoam discursos preconceituosos, e muitas vezes infundados, advindos dos setores mais conservadores da sociedade. Para essas situações, o currículo cultural propõe o estabelecimento do diálogo como mediação dos confrontos dessas diferentes representações.

***Articulação com o projeto político pedagógico da escola:*** O documento oficial das unidades escolares é o projeto político pedagógico. Nele estão contidas as pretensões que a instituição – e seus personagens, como professores, professoras, gestores e funcionários – têm sobre a educação, o que, certamente, respingará nos estudantes. Nele, muitas escolas descrevem seus projetos esportivos, educacionais, extra horário escolar.

O docente tem que extrair, dentre o vasto repertório cultural do alunado, um tema cultural cujo estudo se coadune com os objetivos institucionais definidos coletivamente. Tomando como base as metas da escola, cabe ao responsável pela turma definir a prática corporal a ser tematizada (Neira, 2019a, p. 47).

Vale mencionar que a elaboração desse documento passa pela tomada de conhecimento sobre os sujeitos da educação, no que tange os estudantes e a comunidade escolar. Geralmente, as escolas solicitam que pais e/ou responsáveis preencham questionários que permitam conhecer melhor o perfil social, econômico, acadêmico e cultural das famílias. Todas essas informações permitem que a escola consiga conhecer melhor seus estudantes e suas famílias, oferecendo uma educação mais adequada às pretensões e anseios de cada comunidade. Neira (2019a, p. 48) afirma que “a escolha de uma prática corporal e não outra implica a disseminação de certos significados a respeito dela própria e do(s) grupo(s) que a cultiva(m)”. Dito de outra forma, podemos inferir que a escolha das tematizações também é inundada por agenciamentos.

**Justiça curricular:** tal princípio visa distribuir de maneira mais equitativa os estudos sobre as diferentes práticas corporais disponíveis, evitando a reprodução – ou mesmo a elaboração – de discursos hierarquizantes que colocam certas culturas acima de outras, em uma explícita relação de poder e, por vezes, colonizadora. Neira e Nunes (2009b, p. 22) afirmam que “a justiça curricular tem o mesmo sentido da justiça social”. Para tanto, há de se ponderar o cuidado que as escolas precisam observar no trato de datas “comemorativas” que têm como objetivo a valorização intercultural, mas que, em suma, afirmam a reprodução das desigualdades e da constituição do outro como inferior.

A definição do tema com base na justiça curricular, desestabiliza o viés colonialista na descrição do outro. Uma Educação Física culturalmente orientada destaca não só os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados, como também suas histórias de luta (Neira, 2019a, p. 49).

Ainda sobre essa compreensão, muitas escolas já realizam movimentos que dialogam com uma ruptura nas questões coloniais, como por exemplo a substituição das comemorações do *dia da família* pelo *dia de quem cuida de mim*. Como já citado, não basta a simples alteração do nome do evento, mas fundamentalmente, as intenções e as bases que dão sustentação a ele. Dito de outra forma, ao conceber a diferença a partir de uma compreensão intercultural da sociedade, a escola convida a comunidade a entrar e permanecer por lá, legitimando e se apropriando de tal espaço, contrariando o pensamento hegemônico de nivelção. A justiça curricular denuncia certas relações de poder que constituem culturas – e seus representantes –

de forma pormenorizada. Nunes (2016a, p. 19) ressalta que “a modernidade elaborou processos para identificar aquele que pudesse se tornar um risco, fosse inimigo estrangeiro ou o estranho local”. Neira (2016a, p. 67) estende tal compreensão quando afirma que “todo currículo é um recorte da cultura mais ampla, um conjunto de saberes e fazeres selecionados com vistas a formar o sujeito que atuará na sociedade”. Fatos que nos põem a refletir sobre as ofertas de situações didáticas que os estudantes acessam, que permitem um confronto com suas representações de chegada (aquelas que carregam de fora para dentro da escola).

***Descolonização do currículo:*** tal princípio parte da compreensão da necessidade de uma comunicação democrática entre as diferentes culturas, analisando em que pese a internalização de conhecimentos, procedimentos, costumes e afins, advindos de culturas dominantes. Neira (2019, p. 52) defende que “a Educação Física cultural assume uma posição a favor dos mais fracos, que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares”.

Engajado na luta por mudanças sociais, prioriza procedimentos democráticos para a definição de temas e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica sobre a ocorrência social das práticas corporais, aprofundando e ampliando os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações (Neira, 2016a, p. 71).

As tomadas de decisões, desde a escolha pelo tema a ser estudado, passando pelos acontecimentos que serão utilizados para embasar as situações didáticas oferecidas aos estudantes são, no currículo culturalmente orientado da Educação Física, considerados como ações políticas. Nesse sentido, coadunamos com Neira (2019) quando afirma que ao decidir problematizar um determinado assunto – em detrimento de outras tantas possibilidades – o docente deixa evidente os atravessamentos ético-políticos que o assujeitaram, como por exemplo, ao oferecer aos estudantes um estudo sobre as questões relacionadas ao racismo e ao preconceito, em que aposta na possibilidade de desestabilizar tais discursos por intermédio de uma ação dialogada, democrática e planejada.

***Rejeição ao daltonismo cultural:*** para tal pretensão, faz fundamental considerarmos como ponto de largada a riqueza e a potência de uma sociedade composta na – e pela – diferença. Isto posto, consideramos importante que as atividades didáticas que serão realizadas juntas aos estudantes estejam disponíveis à heterogeneidade, rejeitando qualquer tensionamento ao padrão, ao normativo ou ao homogêneo. Neira (2019) lista algumas das atividades que podem ser consideradas parte desses princípios, como por exemplo “identificar as leituras e traduções dos alunos acerca das práticas corporais, estimular, ouvir e discutir os

posicionamentos que surgiram, apresentar sugestões, expor conhecimentos oriundos de pesquisas em fontes variadas, reconstruir criticamente a manifestação abordada. Tais considerações contrapõe a ideia de que todos os estudantes precisam apresentar um desempenho comum, quando, nos dizeres de Neira e Nunes (2009b) há um referencial de avaliação, com um grau de proximidade com o ideal objetivado, resultante da experiência pedagógica, o que pode influenciar na forma como os docentes produzem o significado para avaliação (havendo a possibilidade de um descolamento das pretensões culturais).

Ressaltamos, contudo, que esse – como todos os demais princípios – não é um *como fazer* ou um *check list* cultural, muito pelo contrário, consideramos que os docentes que atuam sob a égide de tais preceitos estão imersos em tais práticas, tornando-se sensíveis aos acontecimentos que têm pontos de interface com esses princípios. Sob esse entendimento, arriscamos dizer que um/a professor/a que não reconhece o racismo estrutural de nossa sociedade, talvez jamais consiga mobilizar princípios que seguem no sentido de deslocar discursos discriminatórios.

***Ancoragem social dos conhecimentos:*** por uma rápida paridade ao nome, podemos inferir que tal princípio se debruça sobre como as práticas – e tudo o que as permeiam – acontecem em seus locais de origem, considerando os fatos sócio-históricos e políticos que os atravessam.

O que se deseja é viabilizar situações de leitura e análise do modo como as práticas corporais são produzidas e reproduzidas na sociedade, ou seja, das representações sobre elas e seus praticantes postas em circulação pelos discursos, desconstruir os marcadores sociais da diferença que lhes foram atribuídos e, por meio do diálogo, fomentar a sua reconstrução crítica na escola e fora dela (Neira, 2019, p. 57).

Neira e Nunes (2009b, p. 25) indicam que tal princípio “trata de conduzir ações didáticas promotoras da análise do contexto social, o que possibilita a inserção sobre o real e sua transformação”. Vale ressaltar que a partir de tal premissa, certas práticas – consolidadas outrora – como uma visão psicobiologizante da Educação Física ou sua vertente esportivista – caem completamente por terra porque o movimento é no sentido de solicitar dos estudantes um posicionamento crítico frente às questões apresentadas. Nesta compreensão, Bonetto, Neves e Neira (2017) indicam que currículos anteriores ao currículo cultural, como o desenvolvimentista, o psicomotor e o crítico-superador possuem em comum uma práxis conservadora, onde a integração das diferenças é o principal objetivo, principalmente quando nos referimos às questões vinculadas aos grupos culturais diferentes daqueles dominantes.

A adoção desse princípio permitirá superar a alienação provocada pela veiculação de informações distorcidas ou fantasiosas pela mídia ou outras formas de comunicação, e reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis socialmente valorizados ou marginalizados (Neira, Nunes, 2009b, p. 25).

A decisão em trazer os princípios do currículo cultural da Educação Física para as análises das entrevistas realizadas se deu, em primeiro momento, como já supracitado, por se tratar dos embasamentos que orientam as escolhas, decisões e ações dos docentes e por considerarmos que tais princípios permitem a promoção de escapatórias, brechas e rupturas frente aos diferentes currículos que professores e professoras estão submetidos, bem como seus agenciamentos.

Consideramos fundamental mencionar que os princípios descritos durante esse capítulo se constituem em linhas flexíveis, agenciando os docentes a todo momento, influenciando em como são oferecidas aos estudantes durante as aulas de Educação Física as diferentes situações didáticas. Compreender a forma como professores e professoras mobilizam – ou são assujeitados – tais princípios é de extrema importância, visto que, de acordo com Neira (2019) se trata de “dispositivos que agenciam o professor ou professora na definição do tema e dos encaminhamentos pedagógicos”. Em outras palavras, é a partir de suas experiências, vivências, acessos e leituras sobre as coisas do mundo que o docente elabora as situações pedagógicas e a partir dos acontecimentos surgidos durante os encontros – os encaminhamentos pedagógicos das aulas seguintes. A entrevista, e, conseqüentemente, a presente pesquisa, visa, de uma forma dialogada, compreender por que professores e professoras decidiram pelos encaminhamentos avaliativos dados e não outros.

***Favorecimento da enunciação dos saberes discentes:*** docentes agenciados por esse princípio organizam e promovem situações didáticas preocupadas com a escuta discente, fomentando a circulação e o encontro de diferentes conhecimentos. Tal ação proporciona terreno fértil para que crianças, jovens e adultos se sintam à vontade para expor suas representações acerca das coisas do mundo e/ou das tematizações propostas, legitimando sobremaneira tais movimentos, tornando-o mais intenso e mais denso. Vale ressaltar que tal princípio contesta qualquer tipo de dominação cultural, introduzindo quebras nos modelos que tentam de alguma forma se impor. Desta forma, constitui-se em um movimento de negociação cultural.

Ao incentivar o posicionamento dos estudantes frente as mais variadas situações didáticas, docentes agenciados por esse princípio e sob a égide uma prática decolonial – em uma tentativa constante de deslocamentos de significados e de legitimação dos saberes advindos

dos estudantes – estabelecem um fluxo de negociação democrática de validação dos saberes. Contudo, ressaltamos que não se trata de depositar nos estudantes a responsabilidade pela escolha das práticas corporais que serão tematizadas durante as aulas de Educação Física, mas sim um exercício de escuta atenta e democrática, em que o confronto das representações desloca a todo momento as leituras de mundo trazidas para dentro da escola, estabelecendo um fluxo infundável de produção de outros sentidos.

Como já mencionado, os princípios apresentados agenciam a prática pedagógica, principalmente quando consideramos as tomadas de decisões e os encaminhamentos elaborados pelos docentes durante suas aulas de EF. Não obstante, podemos considerar que professores e professoras, quando agenciados pelos princípios do currículo cultural, mobilizam suas compreensões sobre as diferentes coisas do mundo e essas compreensões influenciam suas práticas, a partir dos diferentes acontecimentos da aula, provenientes do encontro de diferentes culturas e representações discentes. Mas, não podemos perder de vista que essas compreensões são confrontadas com a realidade que cada docente possui. Dito de outra forma, mesmo sabedoras/es dos princípios ético-políticos que arquitetam o currículo sob investigação, outros agenciamentos podem influenciar na tomada de decisão, considerando, principalmente, as possibilidades de atuação.

Ressaltamos que os diferentes encontros que as/os professoras/es experimentam durante suas vidas agenciam a maneira como pensam, agem e como elaboram as representações para as diferentes coisas presentes na sociedade mais ampla. Ainda sobre isso, consideramos importante destacar que tais agenciamentos, por vezes, influenciam na própria ação docente junto às/aos estudantes, durante as aulas de Educação Física, principalmente quando consideramos o porquê as/os docentes elaboram suas práticas da maneira como o fazem.

#### 4. A entrevista narrativa e a contação da história: a prática docente em tela

*Outras máquinas de imagens geram uma quantidade  
imensa de artefatos  
impressos, sonoros, ambientais  
e de natureza estética diversa,  
dentro dos quais vagamos,  
tentando encontrar nosso caminho dentro dessa floresta  
de símbolos.  
E assim,  
precisamos aprender a ler essas imagens,  
essas formas culturais fascinantes e sedutivas  
cujo impacto massivo sobre nossas vidas  
apenas começamos a compreender.*

*Douglas Kellner*

A contação de uma história pode ser considerada como a necessidade do ser humano em narrar determinado fato, de acordo com sua visão, suas experiências, suas decisões, caracterizando-a como uma forma elementar de comunicação, independentemente da linguagem utilizada para tal. É através dessa “contação” que as pessoas relembram os acontecimentos, organizando suas experiências da forma como compreendem ser relevante, produzindo possíveis explicações para os fenômenos e fatos vividos (Jovchelovitch; Bauer, 2000). Não raro tomamos conhecimento de acontecimentos passados a partir da contação de histórias, ocasiões que fazem com que saibamos como as pessoas viviam, alimentavam-se, organizavam-se, vestiam-se, falavam ou, tratando de uma forma mais ampla, como eram suas culturas. As narrações podem ser de dois tipos: *geral*, mais ampla, sem atenção aos detalhes e *indexada*, quando se remete a acontecimentos referentes a um certo tempo e espaço específico, como, por exemplo, situações pessoais que narram detalhes dos acontecimentos e experiências. Consideramos a segunda como a mais adequada à pesquisa em tela, visto que o contexto, os

acontecimentos sequenciais e uma avaliação das ações realizadas são dados primordiais para as nossas análises. Jovchelovitch e Bauer (2000, p. 93) alertam: “compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos, mas reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções de sentido do enredo”.

A utilização de uma entrevista tal e qual é socialmente concebida estabelece uma aparente e gritante relação de poder, em que o entrevistador se caracteriza pelo protagonismo das ações e, em contrapartida, o entrevistado é o sujeito que sofre a ação (Silveira, 2007). Na tentativa de fugir dessa iníqua relação, adotamos como caminho para a produção de dados a entrevista narrativa, visto a crescente importância do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais<sup>43</sup>. Neste caso, não há como dissociar as práticas educativas dos acontecimentos da pandemia, incluindo o distanciamento social e o ensino remoto.

A entrevista narrativa [...] tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado de “informante<sup>44</sup>”) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do seu contexto social. [...] Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível (Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 93).

O ponto fundamental da entrevista narrativa é incentivar que a/o entrevistada/o fique à vontade ao reconstituir sua história, contando os detalhes que julgar necessário publicizar. Não há uma *condução* ou *indução* durante a conversa e o diálogo vai se desenhando a partir das próprias falas. Autores como Schütze (1977), Johnson e Mandler (1980), Kintsch e van Dilk (1978) e Labov (1978) afirmam que a entrevista narrativa parte de um esquema estruturado em uma dinâmica *semiautônoma*, ou seja, o processo de construção da narração por parte do participante se dá a partir de perguntas provocadoras específicas e uma vez que a história se inicia, a própria “contação” irá sustentar o sentido e o fluxo da narração.

O contar história segue um esquema autogerador com três principais características, como a seguir:

*Textura detalhada*: se refere à necessidade de dar informações detalhadas a fim de dar conta, razoavelmente, da transição entre um acontecimento e outro. O narrador tende a fornecer tantos detalhes dos acontecimentos quantos forem necessários para tornar a transmissão entre eles plausível. [...]

*Fixação de relevância*: o contador da história narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo [...]

*Fechamento de Gestalt*: um acontecimento central mencionado na narrativa tem de ser contado em sua totalidade, com um começo, meio e fim. O fim pode ser o presente,

---

<sup>43</sup> Vale ressaltar que a decisão por tal método se deu por considerarmos que a pandemia – e o conseqüente distanciamento social e os impactos sobre a educação, esmiuçados no capítulo 1 – podem influenciar a maneira como os docentes produzem significados às suas práticas.

<sup>44</sup> Preferimos o termo “participante”.

se os acontecimentos concretos ainda não terminaram [...] (Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 94-95).

Entendemos como *fechamento de Gestalt* (para as pretensões aqui expostas) a contação, a partir das práticas desenvolvidas nas escolas, dos professores e professoras a respeito das intenções imbricadas durante as constantes reorganizações das atividades pedagógicas, mas sempre de uma forma livre, sem qualquer tipo de interrupção por parte do entrevistador. Vale ressaltar que a contação da história é totalmente modelada pelo participante e, ao entrevistador cabe, somente, tomar nota – a partir dessa escuta – e elaborar perguntas, quando necessário. Entendemos que o ponto de apego da entrevista com a investigação se estabelece nesse momento.

Para a *preparação da entrevista narrativa*, alguns cuidados devem ser observados com o intuito de não comprometer os materiais que foram produzidos. É fundamental o conhecimento – por parte do pesquisador – do assunto que será investigado e contado, mesmo que para isso, seja necessário o estudo ou o aprofundamento em determinado campo de conhecimento. Em seguida, uma *lista de perguntas* é elaborada e, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2015), podem ser divididas em exmanentes; aquelas que traduzem os interesses do pesquisador e as imanentes; aquelas que vão surgindo de acordo com a contação da história do participante, em um fluxo contínuo de diálogo e escuta atenta. O ponto fundamental do instrumento de produção de dados é conseguir transformar as questões exmanentes em imanentes e, para tanto, a atenção despendida ao relato deve ser a maior possível. Vencida essa etapa, passamos para o início propriamente dito, quando as orientações são explicadas ao participante. A fim de proporcionar uma maior eloquência e fluidez à entrevista, é importante que o *tópico inicial* seja elaborado, nos dizeres de Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 98), com “recursos visuais ou linha do tempo representando esquematicamente o começo e o fim dos acontecimentos em questão”.

Na sequência, passamos para a *narração central*, momento em que o participante irá iniciar sua contação, sem que haja quaisquer interrupções durante sua fala. Ao entrevistador cabe tomar notas e emitir, no máximo, sinais não verbais, mas com o cuidado de não interferir no relato. Quando a narração chega ao seu final – possivelmente, indicada pela/o própria/o participante – inicia-se a *fase de questionamento*, momento em que, a partir do que foi contado, as perguntas são elaboradas, em um movimento de *artistagem*. Jovchelovitch e Bauer (2015) orientam que durante essa fase, o pesquisador deve evitar perguntas iniciadas com “por que”, dando lugar para questionamentos em torno dos efeitos das ações. Outro ponto importante sobre essa fase é a elaboração das chamadas *questões imanentes*, com a utilização de falas e palavras

emitidas pela/o própria/o participante, quando possível. A entrevista narrativa se encerra com a *fala conclusiva*, quando – já desligado o gravador, plataforma virtual, a câmera ou o dispositivo tecnológico utilizado para registro – há uma discussão descontraída acerca dos assuntos abordados durante a contação da história. Vale ressaltar que essa etapa, por vezes, configura-se em um importante momento auxiliar na interpretação dos dados e, para tanto, Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 100) indicam a utilização de um “diário de campo ou um formulário especial para sintetizar os comentários informais”.

A partir dessas recomendações gerais e com o intuito de compreender como são agenciados os professores e professoras de Educação Física que afirmam colocar o currículo cultural em ação, entrevistamos 24 docentes. Após os devidos esclarecimentos sobre as questões éticas que permeiam a entrevista, bem como o tratamento dos dados das/os entrevistadas/os, interpelamos os participantes da seguinte maneira: ***conte-nos sobre um trabalho que tenha desenvolvido e que no seu entendimento esteja ancorado na perspectiva cultural da Educação Física, seja durante a pandemia ou não.***

Inicialmente, as entrevistas foram projetadas para que acontecessem de maneira remota em função do distanciamento social necessário, adotado como medida de evitar a proliferação e a circulação da Covid-19. Porém, por compreendermos as possibilidades de contatos, principalmente quando consideramos a maior amplitude e alcance que os dispositivos tecnológicos nos proporcionam, optamos em utilizar para todas as entrevistas a plataforma virtual mesmo após o fim das medidas protetivas, com data e horário combinados diretamente com as/os participantes. Antes disso, cada participante recebeu por e-mail ou pelo WhatsApp um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* que deverá ser lido, assinado e devolvido para o devido arquivamento e uma cópia que ficará em posse da/do convidada/o. Após a finalização da entrevista, o conteúdo foi transcrito<sup>45</sup> em formato de relato de experiência, apreciado pela/o participante. Após aprovação do registro, incorporando os ajustes quando necessário, as análises foram realizadas.

#### **4.1 O caminho metodológico e o encontro com as/os entrevistadas/os**

Conforme supracitado, a presente pesquisa, iniciada em janeiro de 2020, no auge do distanciamento social e da pandemia de Covid-19, tinha como pretensão metodológica a entrevista de docentes que afirmassem utilizar o currículo cultural em suas práticas.

---

<sup>45</sup> Adotamos o termo por considerarmos adequado às pretensões da presente pesquisa. Transcriir permite elaborar, de maneira criativa (criar), um relato de experiência a partir de uma entrevista narrativa.

Inicialmente, uma das condições era que não frequentassem o GPEF, porque queríamos investigar como o referido currículo estava sendo significado em outros locais, por outras pessoas. De largada, já havíamos decidido em utilizar as plataformas virtuais para a realização das entrevistas, o que nos garantiria duas vantagens importantes: a primeira, a possibilidade de interação com a/o entrevistada/o e a gravação de suas falas. A segunda referente às possibilidades que teríamos, em função do contexto que vivíamos (na verdade, mesmo que quiséssemos realizar essas entrevistas de outras maneiras, naquele momento, seria impossível).

Em razão da dificuldade em conseguir professoras/es dispostos a participar da pesquisa, decidimos alterar os referenciais e as características das/os participantes admitindo quem quisesse participar, independentemente de frequentar ou não do GPEF. Isto posto, nos concentramos em convidar professoras e professores que haviam frequentado, em 2022, a disciplina de Pós-Graduação EDM5201 - “Currículo cultural da Educação Física: perspectivas política, epistemológica e pedagógica”<sup>46</sup>, concebida a partir de um curso de extensão com o mesmo nome, oferecida no ano anterior pelos professores Marcos Garcia Neira (USP), Mario Luiz Ferrari Nunes (UNICAMP) e Wilson Alviano Junior (UFJF).

Na sua primeira oferta, como sói acontecer com as demais atividades do GPEF, a disciplina foi frequentada, também, por professoras e professores da Educação Básica, independentemente de integrarem qualquer programa de pós-graduação. Assim como o curso de extensão predecessor, as atividades intercalaram momentos síncronos e assíncronos, distribuídos em aulas remotas, leituras da bibliografia, assistência às videoaulas e realização de atividades semanais, incluindo um trabalho escrito no formato de artigo em duplas ou relato de experiência individual.

A partir de uma lista de participantes (que haviam entregado o trabalho solicitado pelos professores), entramos em contato, via e-mail cadastrado pelas/os cursistas, convidando-as/os a participar da pesquisa. Obtivemos um bom retorno de aceite, mas ainda insuficiente para continuidade das pretensões da pesquisa. Por essa razão, passamos a convidar outras/os professoras/es.

Estendemos os convites para docentes que haviam realizado o curso de pós-graduação (especialização) intitulado “Educação Física Cultural: artistagem de um currículo nômade”, oferecido aos professores e professoras de EF que atuam na rede SESI de ensino. Esse curso transcorreu durante o ano de 2022. Os convites foram encaminhados da mesma maneira: e-mail

---

<sup>46</sup> Programa, videoaulas, gravações das aulas remotas e bibliografia sugerida podem ser acessados em [EDM5201 – Currículo cultural da Educação Física: perspectivas política, epistemológica e pedagógica - 2022 - Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar - FEUSP/CNPq](#)

enviado para os endereços institucionais, explicando as intenções da pesquisa, juntamente com o convite para participação.

Com essas duas ações, conseguimos chegar no total de 25 professoras/es. Antes de agendarmos as entrevistas, uma professora declinou e fechamos o grupo com 24 participantes o que, frente aos propósitos da pesquisa e seu cronograma, consideramos um número bem adequado.

Na sequência, realizamos um segundo contato para agendar as entrevistas. Vale ressaltar que a prioridade, tanto para o horário, quanto para o dia, ficou a cargo da/o entrevistado. Antes de acertarmos a data, explicamos os procedimentos gerais, como tempo estimado de duração da atividade, solicitação de gravação, registros, mas em momento algum informamos às/aos participantes qual seria a pergunta *suleadora*<sup>47</sup> da conversa. Solicitamos o WhatsApp (caso não houvesse objeção) para que a comunicação ficasse mais dinâmica. Desta maneira, todos os agendamentos aconteceram de uma maneira tranquila.

Na data indicada para a entrevista, adotamos como praxe enviar uma mensagem lembrete 30 minutos antes do horário firmado. Adotamos também como procedimento “logar” na plataforma 15 minutos antes do horário combinado, objetivando minimizar qualquer eventual problema. Ressaltamos que utilizamos a plataforma *Google Meet*, mas não sem combinar com as/os entrevistadas/os. Considerando algumas dificuldades, 3 entrevistas aconteceram pela plataforma *Teams*<sup>48</sup>.

No horário combinado, as/os docentes entraram na plataforma e após uma rápida conversa de acolhimento e agradecimento, avisávamos o início da gravação. Na sequência disparávamos a pergunta e imediatamente desligávamos o nosso microfone (tudo previamente explicado e combinado, com o aval das/os participantes). Deixamos a/o docente transcorrer livremente sobre sua prática, sem qualquer tipo de interrupção e sempre com a preocupação de não fornecer gestualmente qualquer informação que interferisse em sua narração. O que nos cabia era escutar com bastante atenção o relato e registrar tudo o que pudesse ser utilizado para melhor compreender o enunciado. Vale destacar que durante a fala das/dos entrevistados registramos eventuais perguntas, a fim de espessar as informações sobre determinados pontos da narrativa.

---

<sup>47</sup> Convém destacar que o termo *sulear* foi citado pela primeira vez no artigo “A arte de sulear-se”, publicado pelo físico brasileiro Marcio D’Olne Campos. No ano seguinte, em 1992, Paulo Freire passou a utilizar o termo em seus escritos.

<sup>48</sup> Vale ressaltar que a dificuldade não foi no momento da entrevista. No momento do agendamento, essas três pessoas comunicaram que utilizariam o celular e por essa razão, não conseguiriam baixar e entrar em outro aplicativo. Frente a isso, combinamos em usar o Teams, visto que elas tinham esse aplicativo instalado em seus smartphones.

As questões registradas foram lançadas às/aos entrevistadas/os sempre que terminavam sua narração (e isso, geralmente era verbalizado por elas/es). Lembrando que tal método preconiza que essas questões referentes à “contação da história docente” só podem ser elaboradas a partir de sua fala, sendo vedado ao entrevistador elaborar qualquer pergunta fora do que tenha sido dito.

#### **4.2 As entrevistas narrativas e a produção dos relatos de experiência**

Jovchelovitch e Bauer (2000, p. 106) afirmam que “o primeiro passo da análise de narrativas é a conversão dos dados através da transcri[a]ção das entrevistas gravadas”.

A transcrição é um conceito concebido por Haroldo de Campos durante seu trabalho de tradução para o português do poema “Blanco”, de Octávio Paz. O termo espanhol *blanco* não pode ser traduzido para o português apenas pela palavra branco, porque, na primeira língua significa a cor e também o alvo (de um arqueiro), enquanto na segunda possui apenas o primeiro sentido (Kondratiuk, 2021, p. 97).

Nesse sentido, trata de dar uma nova vida ao passado, considerando a tradução (no caso, a transcrição) como uma criação. “A transcrição é, portanto, a elaboração de um texto recriado” (Kondratiuk, 2021, p. 97). Durante a escuta da gravação da entrevista narrativa e durante a elaboração da transcrição é fundamental que o pesquisador esteja atento para além das questões contidas nas palavras das/dos entrevistadas/os. Nesta feita, os sorrisos, constrangimentos, medos, alegria e qualquer outro sentimento devem constar no relato do entrevistador.

Sobre o aproveitamento das informações narradas pelas/os participantes, cabe ao pesquisador considerá-las ou não, tendo em tela os objetivos da pesquisa em curso. No caso da presente pesquisa, optamos pela *análise pós-estrutural*, considerando os aspectos dos acontecimentos cronológicos e não cronológicos. As análises cronológicas dão conta dos acontecimentos interligados, permitindo uma análise e interpretação do exposto. Somado a isso, os aspectos não cronológicos se caracterizam pelas razões e explicações que sustentam tais acontecimentos. “Compreender uma história é captar não apenas o como o desenrolar dos acontecimentos são descritos, mas a rede de relações e sentidos que dá à narrativa sua estrutura como um todo.” (Jovchelovitch; Bauer, 2000, p. 108). Para tanto, algumas questões foram realizadas ao final de cada relato docente, sempre com a intenção de contribuir com a produção de informações relevantes para compreender a experiência relatada.

Vale ressaltar que cabe ao pesquisador relacionar o relato (transcrição da entrevista) à discussão conceitual que dê sustentação à propositura da pesquisa que, no caso, diz respeito aos

princípios ético-políticos do currículo cultural da Educação Física. “Se existe algo a ser interpretado, a interpretação deve falar algo que deve ser encontrado em algum lugar e, de algum modo, respeitado.” (Eco, 1992, p. 43).

Resumidamente falando, o processo envolve três momentos distintos: o primeiro, a entrevista narrativa propriamente dita; o segundo, após desligar a gravação, uma conversa em tom informal com o participante em busca de mais informações que possam fornecer mais indícios sobre a investigação em curso e, o terceiro, a transcrição da entrevista com as informações relevantes obtidas a partir dos dois momentos supracitados no formato de relato de experiência. Os relatos de experiência<sup>49</sup> constituem, portanto, os dados a serem analisados.

O momento da transcrição é quando o pesquisador, de maneira criativa e autoral, elabora o texto a partir da gravação da entrevista. Por essa razão e para efeitos de melhor compreensão dos termos e das intenções aqui apresentadas, passaremos a adotar o termo *relatos de experiência* para nos referir ao texto elaborado com base nas entrevistas e posteriormente analisado, dando os contornos da presente pesquisa.

Para uma melhor compreensão sobre a escolha do método, os relatos de experiência se apresentam como importante recurso, tanto para que a/o docente (autor/a do relato) possa comunicar sua prática, quanto para que quem a acessa possa produzir significados sobre o que está sendo lido. Além de se configurar em instrumento para reflexão sobre a própria prática pedagógica. “Entre o desejo e o ato da escrita, há um exercício trabalhoso, que envolve acumular informações e selecioná-las. O que escrever? O que vale a pena ser contado? Como analisar o que conto?” (Rosa, 2007, p. 255).

Coadunamos com Neira (2017) quando afirma que os relatos contribuem para diminuir o distanciamento entre aquilo que é estudado nas formações iniciais e aquilo que é visto – ou feito – durante a prática docente.

Restritos a um determinado período de tempo, os registros dos projetos desenvolvidos pelos docentes documentam, entre outros, as motivações para eleição de um determinado tema, os objetivos de aprendizagem, as atividades realizadas, as respostas dos estudantes às situações vividas, os instrumentos avaliativos empregados, os resultados alcançados e as impressões dos docentes acerca da ação educativa (Neira, 2017, p. 54).

Vale ressaltar que os relatos se distanciam dos chamados casos de ensino ou cenas didáticas, como prefere Nascimento (2022), porque possuem uma abordagem maior, ou seja, não se limitam a analisar um caso, uma passagem ou um dia específico, mas toda a prática

---

<sup>49</sup> Disponíveis no anexo II

pedagógica elaborada, pensada e ressignificada durante o trabalho docente. Desta maneira, há uma maior compreensão sobre as potencialidades e limitações do currículo cultural, principalmente quando abordado a partir da prática, da experiência e junto às crianças, jovens, adolescentes, adultos, idosos e idosas (Neira, 2017). Ainda sobre isso, Prado e Soligo (2007, p. 46) afirmam que “se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos”.

Neste contexto, os relatos de experiência são importantes, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada de professores e professoras. E isso porque comunicam a prática pedagógica do ponto de vista do seu autor, o professor, ou autora, a professora, seus encaminhamentos, dificuldades e a maneira como produz sentido para os documentos oficiais que acessa, atrelando, no caso da pesquisa em tela, àquilo que considera como uma prática culturalmente orientada de EF.

Quando produz um relato de experiência, o professor procura explicitar sua interação em cada atividade planejada, bem como suas reflexões e observações ao longo do projeto didático, de forma a propiciar a reflexão e busca de caminhos na perspectiva da melhoria contínua do processo pedagógico (Neira, 2017, p. 55).

Com a ampliação do uso dos dispositivos tecnológicos digitais e da internet, verificamos um aumento no uso de páginas, blogs e canais, contribuindo para a disseminação e capilarização, por exemplo, dos relatos de experiência<sup>50</sup>, sobre as práticas de professores e professoras, contribuindo para o acesso e, conseqüentemente, reflexão de outros tantos docentes. Ressaltamos que os aparatos catalisaram uma prática que já acontecia anteriormente. De acordo com Neira (2017), tanto os relatos quanto a sua ampla divulgação contribuem para a construção de uma “coletividade”, em que as práticas (e as/os docentes) não ficam isoladas, constituindo uma rede de compartilhamento e reflexão, agenciando a prática das/os professoras/es.

Ainda sobre isso, Neira (2017) credita aos relatos a oportunidade do/a docente-autor(a) compreender aquilo que lhe acontece e como acontece, ampliando suas percepções sobre os diferentes acontecimentos das aulas, principalmente do ponto de vista da imanência.

Sobre a forma de tratar os dados, decidimos pela chamada análise pós-estrutural, considerando que a pesquisa em tela tem como principal objetivo compreender o que agencia

---

<sup>50</sup> Sobre isso, destacamos que há uma aba específica para esse “gênero textual” no site do GPEF, bem como no canal do Youtube.

e como são agenciados, durante as práticas avaliativas, os professores e professoras de Educação Física que afirmam colocar o currículo cultural em ação. Em certo sentido, o método proposto não deixa de dar vazão à compreensão que a/o entrevistada/o tem do próprio currículo cultural da Educação Física. Além disso, na análise pós-estrutural, não se trata de *explicar aquilo que a/o docente quis dizer*, mas de compreender os fatores e contingências que favoreceram tais discursos sobre suas práticas.

Vale ressaltar que ao tomarmos como método uma pesquisa alinhada às pretensões pós-críticas, certas amarras estruturais são desconsideradas, conferindo ao método mais liberdade, mais abertura do que aquele elaborado a partir do pensamento moderno cientificista. Meyer e Paraíso (2021) consideram que esse olhar metodológico está alinhado à maneira de *coletar os dados* e sua consonância com as perguntas e indagações realizadas.

Não coadunamos com a ideia de verdade porque consideramos que a verdade, em si, também é uma prática discursiva envolvida em poder, afirmando um dado *saber poder* e, desta feita, tencionando naturalizar determinados discursos, conferindo-lhes um *status* inalterável. Em contrapartida, ao submetermos os dados produzidos durante as entrevistas narrativas à análise pós-estrutural, interrogamos essa verdade tal qual se apresenta, questionando como ele - discurso - se constitui e a maneira como é introduzido. Sob esse entendimento, podemos considerar que se o currículo é apresentado de uma certa forma, é porque encontrou condições favoráveis para sua elaboração e enunciação. Foucault (2014) considera que nada é fixo, porque tudo é resultado de lutas advindas de resistências formadas a partir de determinadas esferas de poder. O discurso tem seus próprios mecanismos de funcionamento, estabelecendo quem tem legitimidade para dizer ou não. A análise pós-estrutural considera esse fato como parte importante de sua constituição.

A partir do exposto, compreende-se que a presente pesquisa - no que tange ao modo como os dados foram analisados - distanciou-se de uma prática estrutural de análise, porque não houve a pretensão de traduzir ou interpretar o que estava sendo dito, como se houvesse uma condição *por trás* do discurso. O que se buscou com apoio da análise pós-estrutural foi compreender as relações de poder que produzem aquele discurso ou que favorecem sua enunciação.

As análises dos relatos de experiência nos permitiram compreender porque professoras/es dizem aquilo que dizem. E mais: como elas/es afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física, ampliando a compreensão sobre como tais ações encontraram ambiência para que esses acontecimentos fossem possíveis. Mais do que analisar

os encaminhamentos que as/os docentes realizaram em suas aulas, buscamos compreender como o contexto propicia condições para tal, sem desconsiderar que “discursos herdados entram em contato uns com os outros, reforçando-se, outras vezes entrando em equilíbrio.” (Cherryholmes, 1993, p. 165). Sobre isso, ponderamos que a relação entre discurso e as condições que o produziram é praticamente indissolúvel, mesmo que as condições (contexto) variem. Dito de outra forma, o que nos é caro é compreender os fatores que oportunizaram a ambiência relevante e necessária para que aquele discurso fosse elaborado. Cherryholmes (1993) entende o discurso como um sistema de representações. Por essa razão, tal análise, quando trazida às pretensões da pesquisa em tela, ajuda a compreender que o discurso em questão (no caso, uma experiência pedagógica relatada) é produzido a partir de condicionantes, de contingências históricas, culturais, políticas, econômicas e linguísticas.

Borges e Neira (2023) afirmam que, naquilo que chamaram de aleturgia do currículo cultural, os relatos de experiência acessados pelas/os docentes constituem o próprio currículo. Dito de outra forma, ao ler e elaborar seus relatos, as/os docentes produzem significados para o currículo cultural, distanciando-o de uma prática engessada, estruturante. Com isso, afirmamos que a pesquisa não pretendeu analisar a prática docente, mas o discurso docente sobre sua prática, considerando as condicionantes que levaram a pessoa a dizer aquilo que foi dito.

Andrade (2021, p. 179) assevera que uma abordagem pós-estruturalista permite compreender que a produção do sujeito se dá na e pela linguagem, principalmente quando consideradas as forças discursivas legitimadas e que darão conta de nomear e governar (o outro).

Os enunciados, reiterados nas diversas narrativas, estão imbricados em relações de poder-saber, ou seja, estão inscritos em um certo regime de verdade. O discurso, no modo geral (re)produz e (re)introduz enunciados provenientes de diferentes instâncias sociais e culturais.

Tais considerações nos permitem afirmar que o escrutínio da análise pós-estrutural dos relatos de experiência possibilitou compreender por que determinados discursos acerca da prática pedagógica foram proferidos, constituindo aquilo que professores e professoras comunicam ser o currículo cultural da EF.

## 5. Porque as/os professoras/es dizem o que dizem: uma análise pós-estrutural dos relatos de experiência

*O discurso nada mais é do que a reverberação  
de uma verdade nascendo  
diante de seus próprios olhos;  
e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso,  
quando tudo pode ser dito  
e o discurso pode ser dito a propósito de tudo,  
isso se dá porque todas as coisas,  
tendo manifestado e intercambiado seu sentido,  
podem voltar à interioridade  
da consciência de si.*

*Michel Foucault – A Ordem do Discurso*

Passemos às análises dos relatos de experiência. De antemão, ressaltamos que para que fosse possível estabelecer um conjunto de análises que indicassem uma compreensão sobre os motivos - ou suposições - sobre a elaboração e a enunciação das falas das/os professores sobre suas práticas, destacamos os pontos com maior recorrência. Para efeitos elucidativos, transcrevemos os excertos dos relatos e das entrevistas narrativas<sup>51</sup>.

Para começar, vale ressaltar que os princípios ético-políticos do currículo cultural agenciam os professoras e professores na definição da prática corporal a ser tematizada, além da organização e desenvolvimento das situações didáticas e das problematizações. Os princípios se situam no campo da imanência, ou dito de outra maneira, antecedem toda e qualquer tomada de decisão sobre as ações pedagógicas envolvidas durante as aulas de EF culturalmente orientadas. Neste sentido, coadunamos com Neira (2019c) quando afirma que a definição pelo estudo dos temas é decidida a partir de determinadas questões (os princípios)

---

<sup>51</sup> Tais excertos estão indicados nas legendas. Para maiores informações sobre o relato (e sua íntegra), sugerimos acessar os anexos.

que fazem com que a escolha por determinadas práticas corporais prevaleça sobre outras. Não somente sobre as tematizações, mas também sobre as problematizações e os encaminhamentos realizados a partir de certos acontecimentos de aula. Nesta compreensão, podemos inferir que os princípios ético-políticos antecipam as decisões docentes, inspirando a elaboração de determinadas situações didáticas em detrimento de outras.

Isto posto, ressaltamos que a pesquisa se debruçou em analisar sobre o que levou as/os professoras/es a dizer aquilo que disseram a partir de certos contingenciamentos. Ou, dito de outra maneira, o que agenciou as/os docentes fazendo com que anunciassem suas práticas da maneira como o fizeram. Cabe perguntar: além dos já conhecidos princípios ético-políticos, há outros agenciamentos?

### **5.1 O currículo cultural da Educação Física como “novidade”**

Quando consideramos o cenário social mais amplo, seja ele educacional ou mesmo profissional, no que tange às ações relacionadas ao mercado de trabalho, podemos inferir um agenciamento para que a pessoa se mantenha sempre “conectada”, atenta às últimas novidades que se apresentam no mercado. Para tanto, mesmo que esteja temporariamente desempregada, ainda assim, é encorajada a realizar cursos de formação continuada, pois não se pode permitir “ficar para trás”. “O homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial.” (Dardot; Laval, 2016, p. 322).

Nesta compreensão, afirmam os autores que “a empresa é promovida a modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar.” (Dardot; Laval, 2015, p. 378). Nos parece que conceber o currículo cultural da Educação Física como uma “novidade” a ser consumida, alinha-se a demandas neoliberais, quando consideramos uma certa produção de subjetivação referente à formação continuada, principalmente quando se reconhece a concorrência presente em todos os campos.

Antes de iniciar seu relato, o professor ressaltou como sua participação no curso realizado durante o ano de 2022, onde as discussões sobre ampliação e aprofundamento influenciaram sobremaneira sua maneira de pensar e colocar em prática. [...] Ainda sobre isso, considera que há boas possibilidades de se trabalhar com o currículo cultural no que se refere às problematizações, porém não em relação ao tempo de duração<sup>52</sup>.

A docente deu início ao seu relato ressaltando a base educacional que recebeu das/os professoras/es durante sua graduação o que, de acordo com suas palavras, a colocou

---

<sup>52</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 07.

em contato com o currículo cultural, fazendo com que tenha atualmente um bom entendimento sobre o referido currículo<sup>53</sup>.

O professor afirmou que participar – mesmo que por um tempo curto – do GPEF e acessar textos e publicações do grupo o auxiliou – e ainda auxilia – a elaborar argumentos com segurança, a partir de um melhor conhecimento sobre os documentos oficiais e sobre as falas das crianças<sup>54</sup>.

Quando iniciou sua carreira docente, tomou contato com um material voltado para o/a pedagogo/a e que tinha sobre a EF cultural. Com a troca de gestão municipal, esse material foi colocado de lado. [...] Durante um curso realizado, a docente diz ter tomado contato com um relato de prática que dava conta de um trabalho sobre xadrez que, apesar de ter muita interface com o trabalho que vinha realizando, compreendeu ser muito denso para a faixa etária em questão<sup>55</sup>.

Em sua visão, a perspectiva cultural é a que mais faz sentido quando pensamos em uma sociedade da maneira como a nossa está alicerçada, mesmo acreditando que as questões tecnicistas ainda são presentes na área. Com a perspectiva cultural, há a possibilidade de ressignificar a EF e mostrar aos estudantes que ela vai para muito além do movimento pelo movimento. [...] A docente ressaltou que a todo momento deixa evidente para as/os estudantes que a abordagem sobre a dança se dá em uma perspectiva cultural, como produto elaborado pela sociedade em uma determinada época e que ela pode ter uma questão política, como o hip-hop. [...] A professora ressaltou que a formação continuada se faz fundamental. Isso auxiliaria principalmente as/os docentes que estão há anos na rede<sup>56</sup>.

O professor iniciou seu relato afirmando ser novidade para ele algumas questões referentes ao currículo cultural, [...] alertou ainda que em muitas universidades do nordeste, de Tocantins e do Amazonas não trazem a discussão acerca do currículo cultural. [...] diz ter tomado contato mais denso agora (ano de 2023), durante a elaboração de sua pesquisa de doutorado, na UFJF, com o professor Willson Alviano que, inclusive, junto com o professor Marcos Garcia Neira e Mário Nunes organizaram, em 2022, um curso sobre o assunto em questão. [...] Tomar contato com o currículo cultural fez com que o professor passasse a organizar toda essa prática que – em sua visão – já estava alinhada às suas pretensões, deixando de lado uma práxis docente pautada somente em uma prática, sem qualquer embasamento teórico<sup>57</sup>.

[...] assim como as obras de Michel Foucault, *Microfísica do poder* e *Vigiar e punir*, como *suleadores*<sup>58</sup> para uma concepção de um trabalho mais voltado para a perspectiva cultural<sup>59</sup>, o professor afirmou que se não tivesse realizado o curso de pós-graduação, junto ao GPEF e à FEUSP, não teria essa sensibilidade para escutar as crianças. A oportunidade de realizar o curso e tentar colocar as informações mobilizadas dentro de uma de suas tematizações foi um momento fundamental para que ele ressignificasse a maneira como enxerga a EF cultural e seus encaminhamentos pedagógicos. A partir do curso, sua maneira de pensar as aulas mudou significativamente. Sempre o incomodou o discurso sobre as aulas de EF e a saúde. O docente relatou que durante o curso começou a adotar um caderno de EF, utilizando

---

<sup>53</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 08.

<sup>54</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 09.

<sup>55</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 11.

<sup>56</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 14.

<sup>57</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 17.

<sup>58</sup> Como já supracitado, compreendemos que todo o sul global é produtor de cultura e por isso, ela deve ser reconhecida. Adotar o termo é se comprometer com uma postura decolonial.

<sup>59</sup> Destacamos que o docente entrevistado participou do curso oferecido pelo GPEF, intitulado “Currículo Cultural da Educação Física: perspectivas política, epistemológica e pedagógica”, sob o código EDM5201, em 2022. Para maiores informações, acesse: <https://www.gpef.fe.usp.br/2023/01/13/edm5201-2022/> - último acesso em 04/12/2023.

as últimas páginas da agenda (que nunca são usadas). Esse caderno servia para que as crianças registrassem as experiências durante as aulas. [...] Se não fosse pelo currículo cultural, as crianças não teriam tido acesso mais crítico ao esporte (considerando inclusive questões de gênero e socioeconômicas). [...] De acordo com seu relato, tal currículo se configura na melhor opção, considerando as particularidades da escola, como por exemplo, o tempo de aula e principalmente, o distanciamento em reação ao discurso sobre a saúde. A perspectiva cultural amplia o conhecimento das crianças, olhando para as diferentes práticas de uma maneira mais crítica, sem ficar somente no fazer pelo fazer. Antes de cursar a disciplina, essas questões já incomodavam o docente, mas não conseguia elaborar uma crítica, por assim dizer<sup>60</sup>.

A professora iniciou relatando que espera que o currículo cultural seja presente cada vez mais nas aulas de EF. [...] como fazia muito tempo que a professora não tematizava lutas e a orientadora educacional tinha a intenção de tematizar uma prática a partir do currículo cultural, entraram em um acordo quanto a tematizar a luta marajoara<sup>61</sup>.

O docente afirmou que o currículo cultural se apresenta como a melhor alternativa para a contemporaneidade, porque é o que considera a diversidade e é o que mais tem apego<sup>62</sup>.

Os fragmentos indicam que para as/os professoras/es, algo muito importante é a constante formação, principalmente considerando que tais formações podem colocá-las/los em contato com as recentes publicações na área da EF. Outro ponto a ser ressaltado é o fato de que, na sociedade mais ampla, circula o discurso sobre o *investimento em si*. Desta maneira, um/a docente concatenado com a questões contemporâneas é um/a docente que está sempre em movimento, realizando cursos, participando de palestras e afins.

Isto posto, retomando Dardot e Laval (2016), podemos considerar que, assim como a racionalidade neoliberal agencia os sujeitos, cooptando a maneira como pensamos, agimos e, principalmente, consumimos, o mesmo acontece com os docentes. Todos somos levados a investir na própria formação, o que nos faz interagir e incorporar novos discursos sobre a docência. Afinal, quem não participa de atividades formativas, “fica para trás”, ultrapassado. Uma heresia nos tempos voláteis em que vivemos. A racionalidade neoliberal sustenta uma ambiência suficientemente favorável para que o “autoinvestimento” seja colocado como um dos fatores fundamentais para profissionais de diferentes áreas de atuação.

Não obstante, tal discurso produz um outro efeito sobre a sociedade – e no caso em tela, os discursos docentes sobre suas práticas – relacionado a um possível retorno financeiro e a sobrevivência no mercado de trabalho a partir do investimento em si.

[...] injunge-se o sujeito a conformar-se intimamente, por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz

---

<sup>60</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 18.

<sup>61</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 19.

<sup>62</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 22.

possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigidas pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição (Dardot; Laval, 2016, p. 330-331).

Neste ambiente, todas as ações se configuram a partir de cálculos bem pensados sobre os passos a serem dados, tendo como pano de fundo as questões econômicas. E isso vai para além de uma simples maneira de conceber as diferentes relações, “porque toda atividade do indivíduo é concebida como um *processo de valorização do eu*” (Dardot; Laval, 2016, p. 335). A procura por cursos de pós-graduação que contenham “novas” informações e conhecimentos acerca das diferentes práticas pedagógicas, tomadas como inovações e, por essa razão, fundamental que seja praticado pelas/os professoras/es. Pelo menos no que se refere à ótica da racionalidade neoliberal.

Não há como descolar tais ações com os acontecimentos globais, principalmente os das últimas três décadas, que impactaram – e ainda impactam – na produção das subjetividades.

[...] as ondas de privatização, desregulamentação e diminuição de impostos que se espalharam por todo o mundo, a partir dos anos 1980 deram crédito à ideia de um desengajamento do Estado ou, pelo menos, do fim dos Estados-nações liberando a ação dos capitais privados nos campos regidos até então por princípios não mercantis (Dardot; Laval, 2016, p. 271).

Não podemos perder de vista que o discurso assentado na livre concorrência, algo tão caro às pretensões capitalistas, agencia a sociedade como um todo, influenciando também professoras e professores. Nesta compreensão, a busca pelas “novidades”, por uma formação continuada que conceda uma maior visibilidade e competência docente é colocada em circulação. Sobre isso, coadunamos com Franco et al. (2022) quando afirmam que o tensionamento é tornar cada um, cada sujeito, em capital e, por essa razão, passamos pelas mesmas instabilidades que uma empresa passa, como se o fracasso e o sucesso dela fosse o nosso fracasso e sucesso e a internalização disso faz com que o próprio sujeito passe a exigir de si mesmo, como se fosse um empreendedor dentro de uma empresa.

Adotar o currículo cultural como a “melhor alternativa” quando considerada a sociedade contemporânea se faz a partir de dois movimentos, muito presentes nos relatos: o primeiro dá conta de que há a necessidade de buscar informações acerca das problematizações acerca das diferentes representações que as/os estudantes trazem para a escola. O segundo, depositar as fichas neste currículo, por considerá-lo alinhado às próprias pretensões. De qualquer maneira,

os dois pressupostos estão ancorados no discurso da constante atualização, formação e investimento em si.

## **5.2 O tratamento destinado às diferenças**

O modo de lidar com as diferenças tem despertado o interesse das/os pesquisadoras/es e professoras/es do GPEF, ampliando a compreensão sobre a epistemologia do currículo cultural da Educação Física, à medida que a questão ganha destaque na sociedade. Podemos inferir que há duas compreensões sobre o termo diferença: uma mais alinhada às pretensões dos Estudos Culturais, do pós-estruturalismo e da própria filosofia da diferença. A outra mais alinhada ao multiculturalismo crítico e ao pós-colonialismo, que dá conta da chamada diferença cultural. Trataremos sobre a segunda.

Debruçar sobre os estudos sobre a diferença é embasar uma prática pedagógica que visa uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva, principalmente no que tange à compreensão sobre a produção da diferença, tendo como efeitos seu ingresso, circulação e permanência no currículo cultural da Educação Física (visto aqui como um direito a ser garantido a todos/as).

Ainda sobre isso, devemos ressaltar que a diferença não é algo natural, mas sim, uma construção discursiva socialmente elaborada. Ao anunciar que pertencemos a um determinado grupo social, estamos, ao mesmo tempo, informando que não pertencemos a outros, sempre em um movimento relacional. Dito de outra maneira, carregamos também toda a representação contida naquela determinada identidade, que nos posiciona na sociedade. Neira (2024) exemplifica citando as pessoas alfabetizadas. Ao se declarar alfabetizada, a pessoa está dizendo que não é não alfabetizada, o que, na nossa sociedade, a coloca em determinadas condições, principalmente quando consideramos que as pessoas não alfabetizadas compõem um certo estrato social, geralmente marginalizado. Isto posto, afirmamos que produzimos a diferença discursivamente, colocando o/a “Outro/a”, aquele que está em “contraponto” a nós, de uma maneira pejorativa.

Vale ressaltar que, a depender de quais práticas corporais cultivamos e do modo como as realizamos e significamos (aqui, evidenciamos esse elemento por estabelecer ponto de apego com a presente pesquisa), ora somos produzidos discursivamente como identidade, ora como diferença, produção essa sempre imbricada em relações de poder. Neste prisma, um determinado grupo social privilegiado, ao descrever as práticas culturais de outro grupo tomado como exótico, primitivo ou selvagem, conferirá a ele um caráter pomenorizado, à disposição

de toda sorte de processos civilizatórios, “gentilmente” oferecidos pelo primeiro grupo, caracterizando uma relação colonizadora.

O não domínio de certas práticas faz determinados grupos sociais vivenciarem a experiência da *outridade*. Ou seja, a constante experiência de ser a/o Outra/o, a/o diferente, aquela/e que não se apropriou das práticas socialmente determinadas e/ou solicitadas pelo grupo posicionado como identidade. O normal é tido como viver a condição da identidade. Quem está fora da norma – as/os chamados anormais – são aquelas/es que estão na condição da diferença.

Neira (2024) afirma que mesmo dentro da diferença, existem diferenças e como exemplo, cita as regiões do globo as quais comumente nos referimos de uma maneira depreciativa – sempre em um movimento de empurrar esses grupos para a margem – em que se verificam os resultados das relações de poder que estabelecem certas identidades e diferenças. Sob essa análise, podemos considerar que isso acontece na sociedade mais ampla, em vários locais, como a escola.

Influenciado por essa construção política e epistemológica, o currículo cultural da Educação Física promove, nas situações didáticas, um combate aos modos de produção da diferença cultural. Neste sentido, qualquer aproximação com uma tentativa de reforçar a diferença deve ser imediatamente refutada. Ainda sobre isso, devemos a todo momento questionar como certas condições de existência – sejam elas quais forem – são produzidas, representadas. E, por essa razão, é fundamental que essas práticas e essas culturas estejam presentes na escola, fazendo circular suas representações.

Essa é a condição que permite que cada cultura construa constantemente novas significações. Se assim não fosse, a humanidade apresentaria as mesmas práticas encerradas nos mesmos significados. Essa é uma questão central no currículo cultural da Educação Física. Afinal, a cada brincadeira, luta, dança, prática esportiva ou ginástica, esses significantes estarão abertos a contingência, a novas significações, que serão imprevisíveis e potencializadas no contato entre os sujeitos da Educação Física, as práticas corporais e as condições de cada contexto, dia, aula, escola (Nunes, 2016c, p. 43).

Nesta esteira, coadunamos com Nunes (2033) quando afirma que – o trato dado aos chamados marcadores sociais e toda a representação que neles são atribuídos, são colocados sob destaque pelo currículo cultural, ditando, muitas vezes, o andamento dos trabalhos pedagógicos elaborados durante as aulas de Educação Física.

No relato de experiência nº 01, o docente, ao decidir tematizar uma determinada prática corporal, fez com o intuito de propiciar o reconhecimento e acesso – ou não – do corpo feminino. Afirmou ser fundamental questionar as representações das/os estudantes acerca das

questões de gênero que permeiam tanto a aula de EF, quanto a prática esportiva. Em outro momento, indica que com o intuito de aprofundar as questões estudadas e debatidas até o momento, sugeriu a divisão da sala em pequenos grupos, oferecendo aos estudantes – na tentativa de auxiliar nas discussões – alguns materiais que versavam sobre o assunto. Um deles, um vídeo da professora Silvana Goellner tratando sobre a participação do corpo feminino, considerando todo o processo histórico, o contexto das lutas de afirmação dos direitos sobre a realização dessas práticas. A tentativa foi de oferecer às/aos estudantes uma oportunidade de refletir sobre as condições de acesso das mulheres: *se no futebol, amplamente divulgado no Brasil, as condições são precárias, como se dá no atletismo?* Mais adiante, o professor trouxe a imagem e o texto sobre a primeira corredora mulher que foi expulsa da maratona de Boston, simplesmente pela sua condição de existência. De acordo com o professor, um menino se recusava a escolher meninas, porque considerava que elas não jogavam como ele<sup>63</sup>.

Ainda sobre as problematizações envolvendo as questões de gênero, em um outro relato o professor tencionou o mesmo movimento (desequilibrar as representações discentes) a partir de situações didáticas que demonstrassem mulheres realizando movimentos sobre a prática corporal tematizada. “Foram assistidos vídeos de mulheres, crianças e pessoas com deficiência realizando os movimentos do parkour. A intenção era descolar a prática do gênero masculino, mostrando que todo corpo pode realizar o parkour”. De acordo com o professor, essa ação tinha a intenção de ampliar os conhecimentos acerca da prática, considerando os nomes dos movimentos e suas origens. Vale ressaltar que o docente também ofereceu vídeos para que as crianças pudessem ver outras pessoas realizando os movimentos do parkour<sup>64</sup>.

No relato de experiência de tematização do boxe, percebemos que várias vezes os encaminhamentos pedagógicos sugeridos foram contestados pelos estudantes. Isso fica bem evidente quando em determinadas problematizações, havia a percepção discente a respeito do que os meninos e as meninas podiam fazer. O docente relatou que isso aconteceu, por exemplo, quando as crianças questionaram se não tinha boxe para mulheres ou para cadeirantes. Os vídeos que foram trazidos pelo docente auxiliaram as/os estudantes a compreenderem que a prática do boxe vai para além do gênero masculino, “a ideia era demonstrar para as/os estudantes que o corpo feminino pode realizar quaisquer práticas se assim desejar”. Em um outro momento, o relato indica que o docente abordou algumas questões relacionadas à cultura – como por exemplo, as roupas utilizadas pelas pessoas – a partir de uma fala preconceituosa.

---

<sup>63</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 01.

<sup>64</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 03.

“ao assistirem um vídeo, um estudante fez um comentário sobre a roupa que a atleta utilizava, posicionando-se de maneira machista em relação ao corpo feminino<sup>65</sup>”.

De acordo com o relato, as crianças achavam estranho a maneira como as pessoas usavam essas roupas. Vale destacar que essa questão sobre as roupas estava atrelada ao vídeo que estabelecia relação com a vadiagem. Aqui, destacamos que a representação que acontece na sociedade mais ampla é trazida para discussão dentro da escola. Isto posto, podemos inferir que tal assunto agencia, não somente as intenções docentes, mas as/os estudantes.

Em outro relato que abordava a tematização do skate, [...] um dos aspectos destacados [pelos estudantes] dizia respeito à indistinção de gênero na menção sobre o skate, mesmo sendo uma atividade majoritariamente associada ao universo masculino, o que pode se explicar pelos resultados recentes alcançados pela jovem Rayssa Leal<sup>66</sup>.

Essa passagem indica que os acontecimentos da sociedade mais ampla não são negligenciados quando as/os professores pensam e repensam suas ações pedagógicas, atrelando essa prática com a contemporaneidade.

O professor abordou algumas questões relacionadas ao gênero e sua relação com as práticas corporais, como por exemplo, atletas transgêneros no vôlei e meninas praticando o skate. Novamente um debate que sistematicamente ganha espaço nos diferentes programas televisivos, como a participação das pessoas transgênero nos esportes de alto rendimento, chega às escolas, tornando-se objeto de potencial problematização para que as crianças, jovens, adolescentes, idosos e idosas possam ter suas representações confrontadas, a partir das diferentes situações didáticas que acontecem durante as aulas de EF culturalmente orientadas.

“O tema mais centralizado foi sobre a vulgarização do corpo”. Os grupos pesquisaram sobre esse tipo de preconceito, sobre a vulgarização dos corpos que dançam funk<sup>67</sup>. A dança ocupa um local de destaque principalmente nas mídias e, muitas vezes, é tomada como entretenimento. Porém, não podemos perder de vista que as manifestações são a expressão da cultura de um determinado grupo social. É isso que acontece, por exemplo, com o funk. Não raro, deparamo-nos com ele – funk – em destaque nas mídias; em alguns momentos, sendo explorado comercialmente, em outros, depreciado em razão de suas letras e gestos. Fato é que constantemente ganha espaço, sendo objeto de análise e estudos. A prática em si chega às escolas, carregando uma série de representações que são problematizadas pelas/os professoras/es.

---

<sup>65</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 04.

<sup>66</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 06.

<sup>67</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 07.

Durante a apresentação do grupo de pilates, uma menina perguntou por que geralmente ele é praticado por mulheres e pessoas mais idosas. A partir desse questionamento, foi sugerido um debate acerca das masculinização e feminilização das práticas corporais e como a sociedade vai criando regras para o corpo do homem e para o corpo da mulher<sup>68</sup>. Inicialmente, as representações giravam em torno da ideia de que somente as mulheres praticavam, mas ao questionar se outras pessoas poderiam realizar o pilates como maneira de melhorar a saúde corporal, as/os estudantes concordaram.

A escolha pela dança de salão teve como um dos impulsos a sua associação intrínseca à divisão de gêneros. O fato desse estilo ter como condutor, em sua visão, guarda uma ligação com o patriarcado que fundamentou e ainda fundamenta a estruturação da sociedade brasileira<sup>69</sup>. A professora relatou que em algumas tematizações – como a dança – as questões de gênero sempre aparecem, porque há quem ainda considere que o movimento possa agir sobre a orientação sexual e a identidade de gênero da pessoa. Por essa razão, a docente já vai para as aulas preparada para receber essas questões. Ela acredita que sempre que se tematiza danças de matriz africana existe uma enorme restrição, o que torna necessária a presença de outras/os professoras/es de outras áreas que possam auxiliar a compreensão a partir de outros olhares.

O docente sugeriu uma pesquisa acerca do futebol, a fim de que as/os estudantes tomassem conhecimento de sua criação, praticantes e a inserção das mulheres no esporte. Para tanto, “Foi trazido para as crianças um vídeo sobre a luta marajoara”<sup>70</sup>. A turma assistiu a um vídeo em que uma pessoa explicava detalhadamente como se dava a luta competitiva, com restrições de golpes e regras que na chamada ‘luta raiz’, não tem. As/os estudantes conseguiram estabelecer algumas relações, como, por exemplo, o que vivenciaram, o que existe na região, no entorno da escola, o que é oferecido e outras coisas que não conhecem, estabelecendo um respeito com as práticas outras que não têm contato.

Foi solicitado que as crianças caminhassem ao redor do bairro, juntamente com seus pais e/ou responsáveis, [...] foi realizada uma roda de conversa em que as crianças relataram suas impressões acerca do trajeto, o que viram, o que perceberam, [...] foi sugerida uma discussão a partir de dois materiais: o primeiro, aquele que as crianças coletaram a partir de suas observações ao caminharem pelo entorno da escola com seus familiares. As observações coletadas durante o trajeto para o parque de brinquedos fizeram com que o professor pensasse

---

<sup>68</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 13.

<sup>69</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 14.

<sup>70</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 19.

em uma atividade para o próximo encontro, em que foi trazida a definição da palavra marginal, como algo que está à margem<sup>71</sup>.

“Por meio de vários círculos de conversas com os alunos para que eles relatassem quais práticas corporais costumavam fazer em momentos de descanso”<sup>72</sup>. A todo momento, o professor solicitou que as crianças pesquisassem e trouxessem algum conhecimento referente às lutas. “Intencionalmente, trouxe várias lutas para que as crianças compreendessem que elas foram criadas em diferentes contextos sociais, históricos, com pessoas diferentes e objetivos diferentes”.

Do relato de experiência de tematização da natação extraímos o seguinte: “para alguns estudantes, havia uma clara relação entre a oferta e prática da natação e a condição social, comprovado pelo fato de não haver participantes de atletismo pertencentes às elites<sup>73</sup>”. Uma das justificativas utilizadas pelo docente se baseou no fato de que a natação não era uma prática que deveria ser vivenciada somente por pessoas com condições financeiras privilegiadas. “Por que nossas crianças não podem praticar natação?”. A intenção do docente era oportunizar que as crianças chegassem até um espaço que não era considerado anteriormente e potencializar o coletivo, no sentido de que tudo *nós podemos*<sup>74</sup>”.

“Juntamente com a professora de sala, surgiu a ideia de organizar um álbum de figurinhas sobre a Copa, considerando algumas falas que caminhavam no sentido de ser impossível comprar um álbum naquele momento”<sup>75</sup>. Outro ponto destacado pelo professor foi o desenho que faziam para representar as figurinhas da copa do mundo. Isso, somado ao fato de – ao jogarem e criarem suas próprias regras, mesmo com esse esporte oferecendo ganhos milionários para poucas pessoas, muito distante da realidade deles/as – “era uma maneira de deixar o futebol da maneira como querem: alegre e subversivo. [...] O currículo cultural proporciona a compreensão de que as pessoas são oprimidas socialmente. Por exemplo, outras crianças de sua idade, mas de outros estratos sociais, podem comprar vinte, trinta camisas oficiais, enquanto elas não”.

Apesar dos relatos de experiência analisados raramente tratarem sobre questões econômicas, há de se ressaltar que a classe social é um fator importante para a inserção – ou não – das pessoas nos diferentes espaços e serviços na sociedade mais ampla. Não obstante,

---

<sup>71</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 23.

<sup>72</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 24.

<sup>73</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 09.

<sup>74</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 09.

<sup>75</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 18.

trata-se de um marcador social, principalmente quando consideramos um país com as características do Brasil, tanto no que tange ao seu tamanho territorial, sua distribuição de renda e às desigualdades que perpetuam a pobreza. Tais questões podem ser pontos de agenciamento docente.

Ainda sobre isso, não podemos deixar de considerar que o período de distanciamento social – imposto pela pandemia para a contenção da transmissão da Covid-19 – impactou sobremaneira na economia, fazendo com que muitas pessoas perdessem seus empregos. Sem uma fonte segura de renda, restou buscar abrigo nas ruas, aumentando significativamente a quantidade de pessoas em situação de risco e violência<sup>76</sup>.

Outro ponto a ser ressaltado é que muitas/os docentes também são agenciados por isso, trazendo-o à tona, quando possível, para ser problematizado e discutido durante as aulas de EF. Atrelado a isso, a defesa pela ocupação de espaços anteriormente negados a determinados grupos sociais também é um assunto que comumente está em debate, tanto no campo midiático, quanto no campo acadêmico.

Juntamente com a professora de Ciências Humanas, outra docente organizou uma saída com as crianças para visitar uma comunidade indígena. “As crianças elaboraram um questionário para levantar algumas questões a respeito de quais brincadeiras e como as pessoas brincam naquele local<sup>77</sup>”. A temática envolvendo discussões a respeito dos chamados *povos originários* constantemente está em foco. Recentemente, a sociedade se viu diante da discussão do famigerado marco temporal, que estabelece como regra que as populações indígenas só podem reivindicar e ocupar terras as quais já estivessem assentadas antes da promulgação da CF/88. Tal proposição tem como efeito – além da diminuição das terras destinadas aos povos indígenas – um enorme impacto ambiental, considerando que essas terras eventualmente possam ficar à disposição da exploração indiscriminada<sup>78</sup>. Fato é que a circulação das notícias, das mobilizações dos povos indígenas frente ao Congresso Nacional e a discussão sobre a cultura dos povos originários – mesmo que por força da Lei nº 11.645/2008 – agencia docentes para uma maior sensibilização ao assunto, aprofundando os estudos sobre a cultura indígena.

---

<sup>76</sup> Para maiores informações, acesse: <https://www.fiocruzbrasil.org.br/populacao-em-situacao-de-rua-aumentou-durante-a-pandemia/> - último acesso em 13/01/2024.

<sup>77</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 08.

<sup>78</sup> Em setembro de 2023, o Congresso Nacional decidiu pela aprovação do marco temporal, contrariando a compreensão e decisão de inconstitucionalidade divulgada pelo STF. Como não houve validação do Presidente da República, o entendimento do STF prevalece. Caso haja veto do Executivo, o Congresso Nacional pode derrubar o veto, fazendo com que o assunto acabe judicializado.

“Os jogos, as brincadeiras, as danças, as lutas existem dentro das comunidades e, por essa razão, começou a levantar essas práticas, trazendo-as a partir das memórias narradas pelos velhos”. O professor afirmou que o maior ponto de apego do currículo cultural com sua prática pedagógica é “a consideração e a valorização de conhecimentos indígenas que podem ser conectados aos conhecimentos convencionais brancos<sup>79</sup>”.

O fragmento acima nos faz considerar que o docente age agenciado pelas questões que permeiam, tanto as discussões que relacionam as causas indígenas, quanto a sua própria experiência dentro das comunidades. Vale ressaltar que durante a entrevista, ele afirmou atuar há mais de 20 anos com uma EF voltada para as comunidades – Yanomami – no estado do Pará. Como supracitado, desconsiderar abordar tais problematizações durante as aulas contradiz aquilo que Cherryholmes (1993) chama de atrelamento com o contexto social mais amplo, algo fundamental quando pensamos em uma análise pós-estrutural.

Os excertos explicitam uma grande preocupação com a chamada afirmação das diferenças, ou uma tentativa de se garantir que a diferença seja preservada, fazendo com que sistematicamente as discussões que permeiam esse tema estejam presentes no trabalho docente. Para tanto, há um constante tensionamento para que esses assuntos não sejam negligenciados durante as aulas de Educação Física. Não obstante, devemos considerar dois pontos fundamentais que possivelmente impactam nas decisões docentes acerca dessa temática: o primeiro se refere às questões referentes à sociedade mais ampla, em que frequentemente o assunto é abordado. Já o segundo, refere-se às produções sobre o assunto, no que tange à Educação Física culturalmente orientada. Nunes (2018), Neira (2020), Bonetto (2021), Augusto (2022), Nascimento (2022) são algumas das pesquisas mais recentes produzidas no ambiente do GPEF que colocam o direito a diferença como algo a ser garantido na sociedade e, portanto, nas aulas de Educação Física. “Se alguns são sistematicamente excluídos, não devemos nos surpreender se seus interesses também forem sistematicamente ignorados” (Cherryholmes, 1993, p. 166). Trataremos dos dois casos a seguir.

Sobre a abordagem dessa temática na sociedade mais ampla, devemos considerar que, atualmente, tal tema encontra-se sob destaque, visto que não raro nos deparamos com programas de televisão, novelas, filmes, séries e até mesmo desenhos que abordam a questão da diferença.

As evidências permitem afirmar que vivemos na melhor sociedade urbana que já existiu. Isso não quer dizer que estejamos satisfeitos, gostemos dela e não ansiemos

---

<sup>79</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 17.

pela sua mudança. Muito pelo contrário. Sob inúmeros aspectos, ela nos entristece, envergonha e enraivece. Mas de ao menos uma perspectiva ela supera as anteriores. Jamais estivemos tão empenhados em combater o preconceito às diferenças. Nunca houve um desenho social tão inclusivo, apesar da vergonhosa desigualdade que nos assola (Neira, 2023, p. 17).

Sob esse entendimento, podemos considerar que estamos imbricados em discussões que permeiam diferentes marcadores sociais e, inevitavelmente, tais discussões chegam às/aos professoras/es que também participam ativamente nessas conversas e debates. Mas não é só isso, as/os estudantes também são agenciadas/os por essas discussões e, muitas vezes, tais assuntos ganham o espaço escolar. Frente a esses acontecimentos, docentes que afirmam colocar em ação o currículo cultural, desenvolvem discussões acerca dessa temática. Coadunamos com Cherryholmes (1993) quando afirma que o desafio se dá em identificar como o poder molda o discurso curricular, fazendo com que determinados assuntos se sobreponham a outros.

Ainda sobre isso, atualmente estão em evidência situações cotidianas que colocam em debate ações contrárias aos grupos historicamente subalternizados. Exemplos não faltam: conflitos envolvendo a concessão de terras reivindicadas por determinados grupos sociais, seja em disputas internas ou no cenário internacional. Outro ponto trata sobre o crescimento de um discurso extremista advindo de certos setores políticos, que consideram algumas minorias – como os imigrantes – responsáveis pelas mazelas econômicas e sociais. Tais discursos se baseiam no combate às políticas migratórias, bem como à diminuição dos direitos dessas pessoas. Esses discursos se capilarizam nos mais variados âmbitos, fomentando o debate sobre direitos, principalmente no que tange ao seu acolhimento. Essas discussões, quando realizadas na sociedade mais ampla, somadas à exposição nos veículos de comunicação, podem agenciar as/os docentes.

Tomemos as situações supracitadas, considerando que atualmente consomem muito tempo dos principais jornais brasileiros, sejam eles televisivos ou online. Inevitavelmente, deparamo-nos com imagens que dão conta de como as pessoas são afetadas por essas políticas e discursos extremistas, como, por exemplo, a falta de acesso a alimentos, medicamentos, serviços e o direito de se deslocar em segurança por qualquer local. Carneiro (2011) afirma que o não reconhecimento dos chamados marcadores sociais da diferença, tais como relações socioeconômicas, gênero, etnia, raça, orientação sexual, religiosa, dentre outros tantos, sugere práticas de discriminação e preconceito, seja dentro da escola ou na sociedade mais ampla, estendendo-se para os espaços públicos e privados.

Os relatos analisados reiteram que o currículo cultural da Educação Física parte da premissa da não neutralidade sobre os diferentes discursos que circulam na sociedade, principalmente quando consideramos que tais discursos produzem efeitos sobre as pessoas e, conseqüentemente, sobre a sociedade mais ampla.

[...] uma perspectiva de Educação Física que traga em suas ações docentes a centralidade da cultura nos permite não somente identificar os diferentes sujeitos que ocupam os espaços escolares, mas também questionar os marcadores sociais e apostar em uma atuação política a favor da diferença. Isso se dá através do reconhecimento das práticas corporais e culturais de povos historicamente subalternizados, trazendo para dentro das escolas os seus saberes, legitimando-os enquanto conhecimentos do currículo (Portela, Alviano Jr., 2024, p. 18).

Isto posto, podemos inferir que as movimentações sociais ocorridas na sociedade mais ampla agenciam professoras/es, fazendo com que suas práticas pedagógicas sejam pautadas no reconhecimento das diferenças. Trata-se de um direito a ser garantido a todas/os. Não abordar o modo como as práticas corporais dos grupos minoritários e, como consequência, seus representantes, são representados pode ser visto pelas/os docentes com uma ação deliberadamente de omissão.

Observemos o que levou o professor a descrever a seguinte passagem: de acordo com ele, o perfil da turma é crítico, mas costuma ter uma excelente participação nas vivências. A exceção foi quando se propôs a vivência do samba. A música escolhida começava com uma batida de tambor muito forte e, na sequência, um grito forte. “Naquele momento, um aluno disse: lá vem a macumba. Imediatamente foi repreendido pelos próprios colegas que explicaram que aquilo não era macumba e que macumba era um instrumento de percussão”<sup>80</sup>. Mais à frente, o professor explicou que o menino que chamou a atenção tem uma vivência com o ritmo. Sua família é toda do samba e quando ele fez a intervenção, não fez qualquer alarde.

Durante a conversa, a questão religiosa e a proibição de vivenciar a capoeira apareceu. Inclusive, no ano anterior, ao tematizar a capoeira, algumas crianças não quiseram vivenciá-la, porque, segundo suas mães, suas religiões não estavam de acordo. Esses impeditivos sempre aparecem e materializam-se como preconceito sobre a prática.

Outro docente explicou para as/os estudantes que a escolha da luta como tema acontecera em função de duas razões. O fato de terem afirmado que “as lutas não eram coisas de Deus e que elas machucavam e, por isso, não deveriam ser estudadas na escola durante as aulas de EF”<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 20.

<sup>81</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 23.

As discussões que envolvem as questões sobre a orientação religiosa, principalmente quando consideramos a chamada *intolerância religiosa*, por motivos de preconceito ou mesmo ignorância, sempre estão em destaque. Somado a isso, a polarização política crescente no Brasil desde 2013, apoiada por certos setores das igrejas neopentecostais, fez acalorar uma já existente discriminação e preconceito, dentre eles, o religioso.

No caso do fragmento do relato supracitado, podemos considerar que a radicalização no discurso sobre outras religiões não pertencentes ao grupo hegemônico pode produzir como efeito uma violência, tanto física quanto verbal, tal como comumente verificamos nas mídias mais amplas.

### **5.3 A enunciação dos saberes discentes**

Dentre as práticas docentes culturalmente orientadas, reiteradamente verificamos que professoras e professores, agenciadas/os pelos seus princípios, promovem rodas de conversas, caminhadas no entorno da escola, pesquisas – seja na internet, seja através de perguntas direcionadas aos responsáveis – sempre com o objetivo de reunir informações importantes que, de certa maneira, possam alimentar as situações didáticas.

Santos Júnior e Neira (2023) entendem que esse processo favorece a chamada *enunciação dos saberes discentes*. Para tanto, é importante ressaltar que a ambiência (no caso, o espaço utilizado para as aulas de Educação Física), precisa ser constituído de uma maneira que torne legítimo o saber que o estudante carrega para a escola, contrariando a ideia de um saber que deve ser exclusivamente ensinado, pois é considerado mais importante que os demais.

O que se coloca a partir das análises pós-coloniais do currículo cultural em ação é que esse reconhecimento que influencia o educador vem acompanhado pela vontade de propiciar situações que tornam possível aos estudantes a enunciação de seus conhecimentos, sua cultura (Santos Júnior; Neira, 2023, p. 19).

A partir do exposto, podemos considerar que a/o docente, quando agenciado por esse princípio, vai para além de garantir que as/os estudantes se sintam à vontade em fazer circular suas culturas e representações. Trata de criar uma ambiência tal que garanta que essas representações – e suas/seus representantes – sejam sempre acolhidos, configurando o espaço da aula propício para elaboração e reelaboração discursiva a partir das diferentes práticas corporais tematizadas.

Ancorado nas falas discentes, o docente questionou sobre as representações trazidas que davam conta de uma relação entre a baixa condição econômica e a prática do

atletismo: não havia uma proposta pronta para que os estudantes se debruçassem no atletismo. A decisão foi em função das/os estudantes principalmente sobre o Bolt<sup>82</sup>.

Na sequência, iniciamos as atividades com os registros sobre os saberes discentes sobre o parkour. Tudo o que foi falado foi registrado em uma folha de papel pardo”. A partir das falas dos estudantes, o professor percebeu que as crianças tinham um conhecimento sobre o parkour, principalmente quando queriam mostrar seus movimentos. Sobre a decisão em tematizar o parkour, como as crianças anunciaram que conheciam e praticavam, a decisão por essa prática se deu por essa razão<sup>83</sup>.

As experiências em torno dessa prática pressupunham que as próprias crianças expusessem seus conhecimentos sobre o esporte, suas regras e golpes, estimulando-as a partilhar seus ensinamentos aos demais estudantes, visto que o próprio professor afirmou não ter qualquer intimidade com o tema (e nem com a vivência prática dos movimentos). O docente chamou a atenção para os testemunhos da aluna Eduarda<sup>84</sup>, que praticava boxe e ajudou a trazer novos conhecimentos para os alunos, levando inclusive materiais que compunham a luta para a sala de aula. As questões mais técnicas ficaram sob responsabilidade da Eduarda e do Pedro que já tinham alguma experiência com a luta tematizada<sup>85</sup>.

O primeiro passo consistiu em um mapeamento com os alunos a respeito de dança, a partir de dois questionamentos: o que era dança para eles e como a dança estava presente nas suas vidas. “As respostas serviram de gatilho para propor a eles de fazer um hip-hop<sup>86</sup>.

O docente organizou uma conversa para saber o que as crianças sabiam sobre o assunto e constatou que acerca das práticas esportivas, pouco mencionaram. Por essa razão, resolveu tematizar isso. A decisão em tematizar o skate foi em função das falas das crianças em relação ao uso das roupas (pelas/os skatistas)<sup>87</sup>.

O trabalho de danças urbanas desenvolvido com estudantes do 8º ano da escola começou com uma apresentação básica na sala de aula a respeito do que poderiam falar sobre danças urbanas. A partir dessa conversa, algumas informações foram coletadas<sup>88</sup>.

A professora ressaltou como ponto positivo, o fato de que, muitas vezes, as próprias crianças pesquisavam e, por esse motivo, deixava que elas mesmas explicassem<sup>89</sup>.

A escolha das duas turmas do terceiro ano recaiu sobre a natação, resposta que provocou surpresa no docente, dada a inexistência de espaços acessíveis para essa atividade no entorno, à exceção do CEU Cidade Tiradentes, o importante durante as aulas é potencializar aquilo que as crianças carregam. [...] A aula acontece em conjunto, com as crianças, com suas opiniões e vozes<sup>90</sup>.

---

<sup>82</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 01.

<sup>83</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 03.

<sup>84</sup> O nome das/os estudante foram alterados por questões legais.

<sup>85</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 04.

<sup>86</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 05.

<sup>87</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 06.

<sup>88</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 07.

<sup>89</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 08.

<sup>90</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 09.

A todo momento, as/os estudantes eram encorajados a compartilhar seus saberes com as/os colegas, principalmente quem possuía, de certa forma, alguma experiência com a dança e fora da escola<sup>91</sup>.

Para priorizar as vivências e a cultura das crianças dessa idade, refletia sobre o que poderia trazer, como encaminhamento, para que elas pudessem ter valorizadas as suas práticas. A professora relatou que uma das coisas mais caras para ela é a *enunção dos saberes discentes*, algo muito ventilado dentro do currículo cultural<sup>92</sup>.

No grupo de samba havia três alunos que pertenciam à mesma escola de samba, que possuíam conhecimento sobre a história da escola, que foi, inclusive, campeã do ano no desfile da cidade. Isso foi importante porque despertou o interesse de outros alunos em participar dessa escola de samba, contribuindo, assim, para a integração com a cultura da própria cidade, muitas vezes esquecida dentro do universo escolar, que ignora espaços externos, pertencentes à comunidade. A aluna que propôs o workshop trouxe a questão do hip-hop em uma aula fantástica. Na questão técnica, foi explicando o nome e como se fazia para desbloquear a articulação, uma coisa bem técnica, que os alunos gostaram muito, porque não estavam acostumados a enxergar no colega um conhecimento técnico aprofundado em uma área. Uma das pessoas de cada grupo tinha domínio sobre a dança em questão, posicionando o professor em um lugar de observação<sup>93</sup>.

Foi realizada uma roda de conversa em que as crianças relataram suas impressões acerca do trajeto, o que viram e o que perceberam. Conforme a prática já adotada durante as aulas, a dinâmica dessas vivências foi (como sempre é) decidida em grupo. Desta maneira, os grupos decidiram a melhor maneira de vivenciar o futebol<sup>94</sup>.

Por meio de vários círculos de conversas com os alunos para que eles relatassem quais práticas corporais costumavam fazer em momentos de descanso, quando não estavam na escola, quando estavam no parque, tais como brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas, dentre outras. A todo momento o professor solicitava que as crianças pesquisassem e trouxessem algum conhecimento referente às lutas. Foi de extrema ajuda a participação de um estudante que já tinha uma grande familiaridade com a luta, ensinando diversos golpes, diversas técnicas, até mesmo a estrutura de um torneio de karatê. O professor aproveitou para que o aluno explicasse para a turma como tinha sido o campeonato, quais golpes que havia realizado para conseguir vencer, como funcionou a pontuação (local do corpo atingido, golpes) e como se dava a pontuação em relação aos golpes. Ressaltou que sempre inicia as diferentes tematizações perguntando às/aos estudantes o que conhecem sobre aquela prática. O professor relatou que em alguns momentos, solicitou que esse aluno comandasse a aula, da maneira como se desenrola um treinamento onde treina<sup>95</sup>.

Em um momento específico, a professora afirmou que determinada prática estava alinhada às pretensões do currículo cultural, porque as ações estavam todas baseadas nas considerações das crianças e nas pesquisas que estavam trazendo<sup>96</sup>.

Os fragmentos sugerem a grande importância atribuída aos saberes discentes, principalmente quando as/os professoras/es precisam pensar suas práticas. Ainda sobre isso,

---

<sup>91</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 14.

<sup>92</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 16.

<sup>93</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 20.

<sup>94</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 22.

<sup>95</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 23.

<sup>96</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 24.

nos parece ser caro às/aos docentes que todo o conhecimento seja elaborado a partir das representações e enunciações discentes.

Novamente, tal constatação encontra respaldo – ou ocorrência – na sociedade mais ampla, quando, não raro, deparamo-nos com debates acerca da importância de se considerar os saberes discentes na “construção” do conhecimento, fazendo com que tais saberes sejam o ponto de partida desse processo. Muito embora Neira (2019) explique que a valorização dos saberes discentes no currículo cultural da Educação Física não possui qualquer relação com o ponto de partida ou a construção de conhecimentos, há que se considerar que essas noções possam influenciar o discurso dos docentes participantes do estudo.

Neste entendimento, alguns debates que giram em torno de certos espaços da sociedade suscitam nossa atenção. Uma delas, as discussões que rodearam a elaboração e a homologação<sup>97</sup> da BNCC e a própria reforma do Ensino Médio. Essa última, inclusive, amplamente divulgada pelo governo do então presidente Michel Temer, já como política pública para a educação, mas que teve as discussões iniciadas no governo de Dilma Rousseff, sendo apresentado como PL nº 6.840/2013. Importante destacar que, mesmo se colocando como um governo progressista, com ações fundantes em questões relativas aos movimentos sociais e às/aos trabalhadores, naquele tempo, tal governo já apresentava agenciamentos neoliberais presentes na própria educação, indicando não um movimento localizado, mas algo presente na sociedade internacional mais ampla. Dito de outra maneira, consideramos que tais políticas educacionais foram agenciadas por questões debatidas na esfera mais ampla do cenário internacional.

Fato é que a discussão sobre os rumos da educação constantemente está em pauta e, não raro, vemos esses debates no Congresso Nacional, nos seminários sobre educação, nos cursos de formação inicial e formação continuada, pós-graduação, dentre outros. Um dos temas centrais nessas discussões dão conta sobre o papel das/os estudantes no processo educacional.

Sobre isso, de largada, precisamos estabelecer uma questão fundamental: apesar dessas discussões por vezes tentarem colocar as/os estudantes no protagonismo do processo educacional, tal perspectiva remonta às questões do chamado “Movimento Internacional da Educação Nova<sup>98</sup>”. Nas pretensões do currículo cultural, considerando principalmente os argumentos dos seus campos de inspiração, essa premissa não é considerada. Isto posto, os encaminhamentos pedagógicos propostos pelas/os professoras/es se dão a partir dos diferentes

---

<sup>97</sup> Analisando todo o percurso de elaboração e finalização da BNCC, consideramos que tal documento – em sua última versão – não contou com participação dos diferentes setores da sociedade, como preconizava sua primeira versão.

<sup>98</sup> Comumente chamado de Escola Nova. Para maiores informações, sugerimos a leitura da obra “Movimento Internacional da Educação Nova” (Diana Gonçalves Vidal e Rafaela Silva Rabelo)

acontecimentos de aula, muitas vezes, advindos do confronto entre as culturas – e suas representações – que circulam, tanto na escola como, conseqüentemente, nas aulas de EF.

Coadunamos com Ribeiro (2019, p. 140) quando afirma que a “educação produz-se como um território de disputa cuja ação instaura-se nesse lugar paradoxal, ambíguo, de tensa copresença entre forças de conservação e de mudança, de repetição e de diferenciação etc.”. Sob esse entendimento, parte-se da premissa de que não exista um conhecimento pré-concebido ou a ser ensinado. Pelo contrário, o conhecimento é elaborado num fluxo constante de diálogo com os saberes discentes.

[...] a análise pós-estrutural sugere que prestemos atenção não apenas aos tópicos que normalmente estão à vista, mas que fiquemos atentos também às condições históricas e às estruturas sociais através dos quais os tópicos são constituídos, reconstituídos e legitimados. Devemos prestar atenção não apenas aos tópicos que são colocados diante de nós por nossas profissões, organizações, livros-textos e demandas sociais, mas às condições que produziram essas pautas (Cherryholmes, 1993, p. 166).

Para fugir daquilo que Cherryholmes (1993) denominou de *argumento enganador*, geralmente aqueles dotados de uma boa estrutura, linearidade e justificação, faz-se fundamental compreender o porquê da decisão de narrar certas questões presentes nos excertos supracitados. Ou, dito de outra maneira, porque, no discurso docente, as práticas relatadas são culturalmente orientadas.

Consideramos que partir da enunciação dos saberes discentes proporciona às/aos docentes a possibilidade de oferecer aos estudantes um contraponto em suas representações, favorecendo uma ambiência que considere a possibilidade de haver um olhar diferente daquele que trazem para a escola. Nesta esteira, as constantes lutas por significações dos diferentes grupos sociais, presentes na sociedade mais ampla, quando agenciam professores e professoras acabam por produzir como efeito essa reorganização dos saberes, passando a contar com os saberes discentes.

Outra articulação possível recai sobre essa valorização das práticas corporais presentes no cotidiano das/os estudantes e de suas falas, criando uma ambiência de legitimação às práticas corporais circundantes. Pontos caros à teoria pós-colonial.

O pós-colonialismo analisa tanto os discursos elaborados do ponto de vista do dominante quanto do dominado [...] nas propostas convencionais da Educação Física, é notório o privilégio das manifestações culturais de origem euro-estadunidense, brancas e com fortes raízes cristãs e masculinas, em detrimento de outros referenciais (Neira, 2018, p. 33).

Podemos inferir que o currículo cultural oportuniza o estudo de temas que estão presentes no universo cultural corporal da comunidade, algo caro às/aos professoras/es participantes da pesquisa. Ampliando tal compreensão, Cherryholmes (1993, p. 165) afirma que “um dos passos de uma estratégia pós-estrutural consiste na descrição das relações entre os acontecimentos históricos e as práticas políticas, de um lado, e a teoria e as práticas curriculares, de outro”. Tal apontamento nos faz compreender que a manifestação tematizada, quando pensada a partir das vozes discentes e suas culturas, encontra respaldo nas possibilidades presentes na sociedade. Dito de outra maneira, na contemporaneidade, diversos grupos reivindicam seus lugares, seus direitos e deveres, denunciando uma enorme rede de privilégios na qual outros grupos se assentaram. Isto posto, a representatividade acaba chamando atenção do debate público, culminando em políticas públicas que garantam – minimamente – o direito dos grupos minoritários, ou, pelo menos, de criarem um movimento de disputa e embate.

Negar a cultura de chegada do estudante é fixar, cristalizar, essencializar a ideia de que existem culturas legítimas, que têm a permissão de entrar, se acomodar e se espalhar nos bancos escolares – até porque se baseiam em pressupostos científicos e em discursos neoliberais – estabelecendo padrões, moldes ou, em outras palavras, uma monocultura hegemônica. Em contrapartida, ouvir as vozes discentes, principalmente aquelas ecoantes de grupos subjugados, faz transparecer o multiculturalismo no qual a sociedade está imersa (Müller, 2016, p. 145).

A análise parte do mesmo pressuposto quando nos referimos às questões decoloniais. Recentemente, deparamo-nos com um aumento significativo de pesquisas e estudos advindos de pesquisadoras/es nascidas/os em países que não gozavam de privilégios. Pelo contrário, em muitos casos, seus países de origem eram os locais usurpados. Tais movimentos podem ter produzido como efeito uma abertura política, e, conseqüentemente, curricular sobre esses temas, fazendo com que as/os docentes justifiquem suas ações pedagógicas a partir desse prisma.

Não por coincidência, ambos – descolonização do currículo e enunciação dos saberes discentes – são princípios ético-políticos do currículo cultural.

#### **5.4 Material didático**

Outra questão fundamental se refere às articulações que as situações didáticas planejadas têm com o projeto político pedagógico, considerando que, muitas vezes, a elaboração considera as expectativas e anseios do seu entorno, a partir dos documentos oficiais da escola. E, sobre isso, podemos considerar que essa necessária articulação seja o disparador do discurso docente.

O professor relatou que a rede disponibiliza um material didático que auxilia professoras/es a pensarem suas aulas: mesmo que a rede tenha em suas orientações um ‘prazo’ para que uma tematização finalize para que outra comece, o professor ressaltou que se a discussão estiver agregando informações para a sala, enriquecendo o conteúdo, não tem por que parar<sup>99</sup>.

[...] a temática proposta pelo material didático envolveu jogos e brincadeiras típicas e de matriz indígena por regiões do país, fazendo com que as crianças demonstrassem bastante interesse em vivenciar essas brincadeiras, [...] mantém sempre consigo o quadro de objetivos para sempre ter em mente o que deve ser mobilizado durante as aulas, para não fugir da proposta.

Durante o ano de 2021, não seguiu (o material didático), mas durante o ano de 2023, obrigatoriamente, está seguindo. Para tanto, mostrou as expectativas de aprendizagem e as etapas que a mantenedora elaborou para as diferentes séries o que, segundo a docente, deixa o currículo inflexível<sup>100</sup>.

A professora afirmou que, algum tempo atrás, existia um material sobre o tema destinado às/aos professoras/es alfabetizadoras/es. Como houve algumas alterações nos materiais didáticos disponibilizados pela rede, por vezes, a tematização (em curso) não aparecia para a série em questão<sup>101</sup>.

[...] a decisão pela tematização se deu em função da orientação do livro didático da rede que a professora atua, onde consta que as brincadeiras devem ser trabalhadas, mas de acordo com o ano, os estudos sobre os contextos em que elas acontecem são diferentes<sup>102</sup>.

O material recebido na escola para ser desenvolvido com os alunos do 9º ano do ensino fundamental foi a dança, que acabou alcançando resultados diferentes nas três turmas A, B e C, em que foi aplicado, o que já é uma marca do currículo cultural. No entendimento do professor, ele criticou a maneira como a rede compreende o trabalho com as chamadas expectativas de aprendizagem, considerando que sempre há algo presente nas aulas de EF, mas se não estiver atrelado às expectativas sugeridas, não houve trabalho?<sup>103</sup>

[...] a ideia de trazer para as crianças as brincadeiras como lazer, de acordo com o docente, aconteceu em função da orientação vigente no material didático da rede e ambas têm relação, principalmente quando consideramos os espaços públicos, as possibilidades de acesso e práticas, [...] o docente não segue literalmente o que lá está escrito (material didático oferecido pela rede em que atua) e segue sempre a sua realidade, considerando, principalmente, o entorno, a comunidade escolar, as representações das crianças. O professor considera que todo documento tem história, considerando quem solicitou sua escrita e quem escreveu, mas ele precisa fazer sentido para quem o está utilizando na prática pedagógica<sup>104</sup>.

A professora trabalha em uma rede particular de ensino que possui materiais didáticos que visam orientar o trabalho do/a professor/a. Para as brincadeiras, a orientação era

---

<sup>99</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 07.

<sup>100</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 08.

<sup>101</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 11.

<sup>102</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 12.

<sup>103</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 20.

<sup>104</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 22.

que fossem abordadas aquelas realizadas na família. Com isso, realizou uma roda de conversa com as crianças para saber como elas brincavam e do quê<sup>105</sup>.

Como dado importante para a pesquisa, consideramos fundamental destacar que uma grande parte das/dos professoras/es entrevistadas/os atuam em uma grande rede privada, presente em todo o Estado de São Paulo. No ano de 2013, os professores Marcos Garcia Neira, Saulo Françoso e Hugo Cesar Bueno Nunes (também pesquisadores do currículo cultural da EF) e a professora Katia Alves de Lima foram os responsáveis técnicos pela elaboração da proposta curricular de EF.

Durante a produção do material, 36 professoras/es atuantes na rede auxiliaram na empreitada de oferecer um material que estivesse adequado às pretensões da sociedade em questão. “Nessa busca por respostas para os desafios a serem enfrentados pela sociedade pós-moderna, optou-se pela perspectiva cultural da EF, ancorada nas teorias pós-críticas do currículo” (SESI, 2013, p. 10). A grande maioria dessas/es professoras/es (participantes da pesquisa) estavam presentes na rede quando o documento foi elaborado. Por essa razão, passaram por diversos cursos de formação continuada, em que a rede incentivou a divulgação de relatos de experiências, a partir das situações pedagógicas culturalmente orientadas. De lá para cá, convém mencionar que o documento medular recebeu três outros documentos, com outras tantas orientações didáticas, alterando a maneira como as práticas corporais são abordadas durante as aulas de EF.

Atualmente, a rede conta com um material oferecido às/aos professoras/es, que distribui as tematizações ao longo do ano letivo. Apesar do material trazer expectativas de aprendizagem (que devem ser inseridas nos planos e nos diários eletrônicos) e sugestões de encaminhamentos pedagógicos, parece haver consenso entre as/os docentes sobre como esse material não precisa (ou melhor, não pode) ser seguido literalmente. Em contrapartida, não podemos ignorar o fato de que tanto o documento quanto a plataforma digital também agenciam os docentes, principalmente quando analisamos a maneira como precisam “alimentar” o sistema (diário eletrônico).

Muitas tematizações são decididas a partir das sugestões contidas no livro didático, mas os encaminhamentos são elaborados a partir das percepções dos acontecimentos registrados pelas/os professoras/es. Nesse sentido, o próprio material “apresenta o capítulo articulado à prática pedagógica do componente curricular, visando *auxiliar* o professor no desenvolvimento das atividades propostas no livro do estudante” (SESI, 2022, p. 12).

---

<sup>105</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência n° 24.

A maneira como as/os docentes se apropriam desses referencias impacta em como elaboram seus discursos acerca de suas práticas.

Ao adotar, de forma explícita, uma atitude pós-estrutural, os educadores evitarão a falsa esperança da certeza estrutural e estarão numa posição mais adequada para lidar com a última proposta de mudança curricular, assim como para antecipá-la e, talvez, predizer como ela se comportará (Cherryholmes, 1993, p. 169).

Ainda nesta esteira, Cherryholmes (1993, p. 164) afirma que “o currículo é aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender. Aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender, depende, como foi destacado antes, daquilo que eles *não* têm oportunidade de aprender”. Sobre isso, podemos inferir que nada é fixo, mas tudo está em constante reelaboração, pois as relações de poder influenciam o modo como as coisas acontecem e como as vemos, determinado o que pode e o que não pode estar no currículo. Ao serem influenciados pelo discurso curricular da rede em questão e dos seus materiais referenciais, as/os docentes agenciados pelos princípios ético-políticos do currículo cultural produzem significados para suas práticas, estabelecendo um alinhamento com o currículo em questão.

Lembrando que há ainda um outro fator que pode influenciar sobremaneira nessa elaboração discursiva: a avaliação externa realizada pela mantenedora. Não podemos desconsiderar a maneira como tais provas influenciam a elaboração curricular. Bonamino e Sousa (2012) consideram que as provas externas podem ser compreendidas a partir de três gerações de acordo com o “poder” de influenciar a constituição do currículo e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas docentes. Nesta compreensão, as provas de geração três são aquelas que mais influenciam tais ações.

Como a EF ainda não está presente nesta avaliação, alguns docentes se aproveitam desse fato para tematizar práticas corporais mais alinhadas às realidades dos estudantes, considerando o entorno escolar. Longe de ser um problema – pelo menos sob o ponto de vista da pesquisa em tela – há de se considerar que os resultados das provas externas podem contingenciar a prática pedagógica, influenciando, em alguns casos, na elaboração do currículo.

Tal constatação se faz presente quando ampliamos o olhar e colocamos sob escrutínio a maneira como a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo produz significado para as provas externas, como o SARESP. Além disso, a política de pagamento de bônus por resultado (em função dos objetivos determinados pela secretaria de educação e o alcance total ou parcial desses objetivos) deve ser considerada, visto que está em destaque na sociedade mais ampla sistematicamente.

Não obstante, no caso em tela, por se tratar de professoras/es que atuam em uma rede particular de ensino, as avaliações externas, somadas à outras avaliações realizadas juntamente ao corpo docente, podem produzir reorganizações nos quadros de professoras/es, de acordo com seus “desempenhos”. Ambos – pagamento de bônus por classificação mediante prova externa e manutenção e/ou reorganização do quadro de professoras/es, também mediante o desempenho dos estudantes nas provas externas, agenciam sobremaneira a prática docente.

Vale ressaltar, ainda, que, apesar dos agenciamentos supracitados, os relatos de experiência analisados na presente pesquisa nos colocaram em contato com práticas disruptivas. Ou seja, toda vez que a/o docente compreende que há uma brecha, há uma desvinculação dos materiais didáticos, aproximando os estudos – e, conseqüentemente, as problematizações – do contexto em que as aulas acontecem, tanto sob o ponto de vista das/os estudantes quanto do entorno escolar. Dito de outra maneira, mesmo com os materiais didáticos circulando, as/os docentes buscam linhas de fuga para a ação pedagógica.

## 5.5 Relatos de experiência

De largada, coadunamos com Neira (2021a) quando afirma que o trabalho com relatos enriquece a prática docente, num movimento de constante registro de nossas ações para que possamos retomar o que nos aconteceu e para que outras/os professoras/es possam acessá-las.

Novamente, retomamos Cherryholmes (1993, p. 165) para reforçar que os “discursos herdados entram em contato uns com os outros, algumas vezes, reforçando-se, outras vezes entrando em conflito”. Tal movimento nos faz compreender que o discurso das/os docentes entrevistadas/os também representa a maneira como acessam e produzem significados sobre os relatos de experiência disponíveis no repositório do GPEF, o que termina por exercer um certo agenciamento em suas práticas pedagógicas.

A docente relatou que naquele momento se sentiu bastante perdida com a dinâmica do currículo cultural e, por essa razão, retomou algumas questões com os estudantes. Relatou, ainda, que a maneira como eles falavam sobre determinadas questões relacionadas à pipa causou um pouco de dificuldade de compreensão. Imediatamente, a professora lembrou de um relato lido no site do GPEF, em que o professor, ao tematizar uma determinada prática, elaborou junto com as crianças um dicionário sobre o assunto<sup>106</sup>.

[...] a partir dos relatos publicados pelo GPEF, o docente se questionou como poderia realizar uma avaliação, considerando a quantidade de crianças envolvidas, visto que – em função de questões burocráticas – sempre solicitavam algo nesse sentido<sup>107</sup>.

---

<sup>106</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 02.

<sup>107</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 10.

Durante o curso realizado, o docente diz ter tomado contato com um relato de prática que dava conta de um trabalho sobre o xadrez que, apesar de ter muita interface com o trabalho que vinha realizando, compreendeu ser muito denso para a faixa etária em questão<sup>108</sup>.

A partir das leituras dos relatos contidos no (site) GPEF, o professor foi elaborando a sua maneira de conceber a prática dos seminários<sup>109</sup>.

[...] relatou que sempre leu as escritas produzidas por outras/os docentes que versavam sobre como iniciavam suas tematizações. Dessa maneira, a partir dos relatos produzidos pelo GPEF, sempre se referem aos relatos orais das crianças (fala das crianças), mas e os sujeitos que se comunicam de outra maneira? E as crianças que não falam, seja porque não podem ou porque não gostam?<sup>110</sup>

Destacou, ainda, que a partir da sugestão de leitura dos relatos de experiência, foi aos poucos constituindo sua prática docente pautada em rodas de conversas que tinham como objetivo saber a disponibilidade das crianças para os temas, o que achavam dos trabalhos realizados e dos registros de suas percepções a partir dos desenhos<sup>111</sup>.

Confirmando as constatações de Borges e Neira (2023), com o passar do tempo, os relatos de experiência com o currículo cultural da Educação Física adquiriram importância significativa para comunicar as práticas pedagógicas, os encaminhamentos e intenções durante as diferentes tematizações, contribuindo, eles próprios, para a produção da proposta.

Impossível negar que os relatos se transformaram em importantes recursos didáticos, visto a sua utilização em disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação, formação contínua e, mesmo nas ações formativas propostas pelos sistemas de ensino públicos e privados. Ao ler um relato, o/a professor/a consegue materializar o currículo cultural, estabelecendo diferentes conexões e significações, principalmente quando considerada a sua realidade e as possibilidades que ela oferece, aquilo que Cherryholmes (1993) enunciou como relação histórica e o seu contexto.

Quando passa à condição de autor/a do relato de experiência, o/a docente tem a oportunidade de revisitar sua ação pedagógica, refletindo e repensando sobre suas intenções a partir das situações didáticas promovidas e das respostas das/os estudantes a elas. Dependendo da quantidade de registros elaborados durante as tematizações e problematizações, abre-se também a oportunidade de repensar suas aulas seguintes. Larrosa (2001) afirma que organizar narrativas sobre a nossa prática docente, considerando as possibilidades dos acontecimentos, transformam-nos naquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao passar por

---

<sup>108</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 11.

<sup>109</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 13.

<sup>110</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 16.

<sup>111</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 18.

nós, nos forma e transforma. “E a escrita, assim acontecendo, na liberdade que a interpretação da leitura pode proporcionar, permite a organização dos conhecimentos” (Santos, 2007, p. 211).

Nos últimos anos, percebemos que as ações didáticas centradas na leitura de relatos de experiência e na elaboração desses relatos como atividades avaliativas de vários cursos, imprimem um significado muito relevante a essa ação. Inferimos que toda vez que o relato foi enunciado no discurso das/os professoras/es entrevistadas/os, aconteceu como uma ação de estudo, consulta, referência, a partir da compreensão de que ali – nos relatos – estejam as práticas culturalmente orientadas da EF. Isto posto, há de se inferir que os relatos se apresentam como importantes agenciadores para outras/os professoras/es, como se houvesse uma maneira de se atuar com o currículo cultural.

### **5.6 Avaliação culturalmente orientada**

Sem dúvida, as questões relativas à avaliação despertam debates abrangentes e não podemos perder de vista que, em se tratando da EF, os diferentes currículos contemplam práticas avaliativas distintas, principalmente porque partem de bases epistemológicas diferentes, o que impacta em objetos de conhecimentos diferentes. Isto posto, podemos afirmar, por exemplo, que o currículo psicomotor tem objetivos e procedimentos avaliativos distintos daqueles propostos pelo currículo cultural.

A observação supracitada faz-se necessária na medida em que muitas das situações didáticas que caracterizam o currículo cultural também estão presentes em outros currículos. Por exemplo, a prática de registros pode ser adotada em outras propostas. A diferença reside na função atribuída a ela e à própria avaliação. Müller (2016, p. 144) afirma que a reflexão sobre os registros e a avaliação consiste num “apoio indispensável à reorientação das ações pedagógicas durante as aulas de Educação Física, quando culturalmente orientadas”.

Não se deve esquecer que os diferentes movimentos observados na sociedade mais ampla acabam por impactar a escola, fazendo com que ela esteja também a serviço de grupos sociais que outrora eram impedidos de ali entrar. Müller e Neira (2018, p. 776) creditam a isso “o constante choque entre culturas de chegada e aquelas historicamente privilegiadas no currículo”. Podemos partir da ideia de que a sociedade está assentada em uma perspectiva multicultural, principalmente quando observamos a quantidade de culturas representadas dentro das escolas.

Escudero (2011) propõe que a avaliação na Educação Física cultural se descole da prática classificatória e excludente e que o percurso pavimentado por professoras/es e

estudantes seja mais importante do que o próprio resultado das atividades em si. A ideia de uma avaliação culturalmente orientada se debruça, de acordo com Müller (2016) e Müller e Neira (2018), sobre os registros produzidos durante as aulas, a partir dos diferentes acontecimentos, permitindo, a partir de uma reflexão docente, a reorganização das ações didáticas vindouras. Nota-se que a avaliação, quando culturalmente orientada, está centrada no/a professor/a e nas diferentes propostas didáticas que acontecerão durante as aulas de EF.

Tais proposições se coadunam com a sociedade contemporânea, mas muitas vezes esbarram em outras práticas avaliativas que conferem à ação um caráter classificatório. Luckesi (2011) considera que há algumas práticas que fazem com que as/os professoras/es ainda resistam a outras maneiras de avaliar, efeito das relações de poder presentes nas escolas, mas que se espelham na sociedade mais ampla e na própria experiência – e memórias – que temos dos modelos avaliativos presentes em nossas vidas cotidianas. Não obstante, podemos considerar que tais questões assujeitam as/os docentes.

Sobre a avaliação, relatou que a aposta era que os registros oferecessem critérios para que ela pudesse realizar sua avaliação, pensando nas possibilidades sobre o que os estudantes tinham aprendido<sup>112</sup>.

O docente afirmou levar em consideração todas as formas de participação dos/as estudantes: críticas, sugestões, opiniões, questionamentos acerca das problematizações, bem como a utilização dos aparatos tecnológicos, como o tik-tok. São considerados quando pensa nas situações didáticas vindouras<sup>113</sup>.

É importante registrar, principalmente se alguém da escola – coordenador ou mesmo/a diretor/a – solicitar. Com esses documentos, tem como justificar as notas atribuídas às/aos estudantes de acordo com os critérios estabelecidos durante as aulas, no transcorrer das tematizações<sup>114</sup>.

A partir dos aspectos negativos elencados pelos estudantes, principalmente quando se referiam às práticas dentro da piscina, o docente organizava a próxima vivência de maneira a abordar essas dificuldades, considerando aquelas que mais apareciam nos registros discentes. Em uma das vivências, uma criança disse ‘tomei um caldo’ e o professor questionou onde ele havia ouvido (ou visto) aquele termo. Isso fez com que o professor redirecionasse as aulas, no sentido do que falar, o que abordar<sup>115</sup>.

Vale ressaltar que a professora estava iniciando uma tematização com o atletismo, quando um aluno comentou que não se via na condição preta. Por essa razão, a professora não permitiu que o assunto, ou melhor, o comentário do aluno passasse batido<sup>116</sup>.

Considera que a avaliação dentro da EF é algo subjetivo. Como não há prova, aparentemente, as/os estudantes não dão muito valor. Mas a utilização da pauta de observação, a partir da participação e da opinião das/os estudantes sobre ela, parece

---

<sup>112</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 02.

<sup>113</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 05.

<sup>114</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 08.

<sup>115</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 09.

<sup>116</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 10.

que o impacto foi diferente. Percebeu uma postura diferente das/os estudantes em relação à avaliação<sup>117</sup>.

Como processo avaliativo, levo em conta não o gesto motor, mas as produções, os conceitos, os conteúdos, o que compreenderam sobre as brincadeiras, a autoavaliação (o que gostaram, o que não gostaram, suas percepções a respeito)<sup>118</sup>.

A docente posiciona seu celular em um ponto estratégico da sala – ou do parquinho, que era outro espaço muito utilizado – para que possa ‘capturar’ a maior quantidade de movimentos e acontecimentos<sup>119</sup>.

Acredita que sua avaliação seja alinhada aos pressupostos do currículo cultural porque não há um *checklist*, garantindo uma maneira de avaliar que considere um processo de subjetivação. E isso nada tem a ver com o estabelecimento de notas. Não é disso que se trata<sup>120</sup>.

Para avaliar, o docente tem apenas um documento, onde as/os estudantes, quando decidiram realizar o workshop, registraram. Nele constam as expectativas de aprendizagens que o próprio material da rede trás. Isso ficou acessível para elas/es. Em um movimento dialogado, combinaram como seriam os encaminhamentos e as/os estudantes elaboraram as rubricas de avaliação. No final da avaliação, elas/es atribuíram um valor para sua trajetória, de acordo com a rubrica elaborada. Afirmou ter muita dificuldade quando uma turma não consegue perceber o poder do momento da vivência, não aproveitando aquele momento. Neste sentido, a autoavaliação dá conta de trazer para as/os estudantes tudo aquilo que fizeram e com isso, o professor espera que esses ‘saberes’ sejam impulsionados para outras vivências ou até mesmo, para as situações externas à escola. Sobre os registros docentes e seus usos, afirmou que faz tudo pelo celular, onde tem um grupo para cada ano (e não para cada sala) e faz backup semanalmente, armazenando em seu e-mail. Utiliza também gravações em áudio, fotografias, filmagens e textos escritos, de acordo com as possibilidades do momento. Todos esses registros servem para que o professor utilize como fonte de pesquisa para encaminhamentos, tematizações<sup>121</sup>.

[...] em seus dizeres, espera que as crianças possam ser – a partir das vivências e experiências – outro alguém (um novo ser no mundo, de Arendt). Exatamente por isso, solicita às/aos estudantes um registro em que elas/es possam desenhar ou escrever o que pensam sobre o assunto<sup>122</sup>.

Durante as tematizações/problematizações, as crianças foram se habituando a elaborar seus registros (pesquisas, anotações de aula, acontecimentos) que serviam para o docente elaborar a sequência de sua prática. Na sala de aula também aconteceram registros: 1) escritas e desenhos para que as crianças elaborassem suas representações sobre as tematizações em curso; 2) construções utilizando as peças do Lego. De acordo com o professor, esses registros (das/os estudantes) foram utilizados para que possa organizar as ações vindouras. Tanto aqueles elaborados durante as aulas, quanto às pesquisas solicitadas pelo docente. Os desenhos que ele não compreendia, perguntava diretamente para a criança<sup>123</sup>.

---

<sup>117</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 14.

<sup>118</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 15.

<sup>119</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 16.

<sup>120</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 19.

<sup>121</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 20.

<sup>122</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 22.

<sup>123</sup> Fragmentos retirados do relato de experiência nº 23.

Nas seções anteriores, observamos como a sociedade mais ampla agencia as práticas docentes, a partir das discussões, dos movimentos sociais e das “agitações” de diferentes grupos, constantemente em busca da garantia de direitos essenciais e do reconhecimento de suas condições de existência. Nesse jogo de poder, também presenciamos manifestações contrárias a isso, em que os grupos privilegiados historicamente e mais conservadores resistem a “ceder” um mínimo de espaço no tecido social. Em meio às discussões, não podemos perder de vista onde estão a escola, as políticas públicas educacionais e as professoras e os professores.

Neste entendimento, quando as/os docentes reorganizam suas práticas docentes vindouras a partir dos acontecimentos de aula, estão considerando as representações das/os estudantes, principalmente aquelas advindas dos grupos sociais subalternizados.

Ainda sobre isso, os relatos apresentam uma situação peculiar muito cara às análises em curso. Os excertos nos fazem considerar que as/os docentes reconhecem que há uma avaliação culturalmente orientada e que ela possui características preeminentes. Desta maneira, assim como afirma Müller (2016), os registros, tanto aqueles elaborados pelas/os docentes, quanto os elaborados pelas/os estudantes, assumem papel central nesse processo, por se tratar de um material produzido durante a aula, a partir dos acontecimentos advindos das problematizações. Neste sentido, é impossível, portanto, ser pensado *a priori*.

Considerando todo o exposto, podemos inferir que docentes que atuam com o currículo cultural da Educação Física, quando agenciadas/os por essa perspectiva de avaliação, possivelmente consideram toda a epistemologia que inspira esse currículo, bem como seus princípios e orientações didáticas. A ideia de aula como acontecimento e a imprevisibilidade dos “choques de representações” fazem com que professoras/es produzam seus registros com objetivo de elaborar problematizações vindouras.

Não obstante, em alguns relatos, a prática de uma avaliação culturalmente orientada, tal qual anunciada aqui, coexistiu com outras práticas avaliativas, em que as/os professores atribuíram valor às produções discentes, por exemplo. Os relatos indicam que as/os professores utilizam a chamada avaliação culturalmente orientada sempre que refletem sobre suas práticas, visando à reorganização de suas ações didáticas, assentadas/os nos registros elaborados durante as tematizações e problematizações. Os registros são elaborados tanto pelas/os docentes, quanto pelas/os estudantes.

Do mais, não podemos perder de vista que, dentre as suas situações didáticas, o currículo cultural preconiza os registros, quase que em uma relação interdependente às reflexões sobre

os acontecimentos da aula e a avaliação cultural (sempre no sentido de repensar as práticas pedagógicas).

Por fim, vale ressaltar que essas seis questões colocadas nas análises, que agenciam a ação docente durante suas aulas, não acontecem de maneira ordenada, no sentido cronológico. Pelo contrário, elas aconteceram em momentos variados das tematizações e problematizações, agenciando docentes em toda a sua prática pedagógica.

## 6. Notas sobre a pesquisa

*Prefiro ser essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
Eu quero dizer agora o oposto do que disse antes  
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
Sobre o que é o amor, sobre o que nem eu sei quem sou  
Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou  
Se hoje eu te odeio, amanhã lhe tenho amor  
Lhe tenho amor, lhe tenho amor, lhe tenho amor  
Eu sou um ator  
É chato chegar a um objetivo num instante  
Eu quero viver essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

*Raul Seixas – Metamorfose Ambulante*

A presente pesquisa se desenvolveu em uma ambiência culturalmente orientada e com inspirações pós-críticas. Por essa razão, toda sua elaboração se estabeleceu – ou pelo menos, pretendeu-se estabelecer – na aposta de caminhos, sem qualquer pretensão de que os dados produzidos e analisados constituam verdades. “Trabalhar com metodologias de pesquisas pós-críticas é movimentar-nos constantemente para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção.” (Paraiso, 2021, p. 44). Ainda sobre isso, coadunamos com Corazza (2001) quando ele afirma que uma pesquisa pós-crítica busca uma prática de significação que poderia ter sido esquecida e, ao mesmo tempo, nunca definitivamente fixada, ao analisar os discursos de maneiras alternativas àquelas comumente conhecidas, favorecendo outras tantas significações.

A pesquisa se debruçou em compreender o que agencia e como são agenciados as/os docentes que afirmam colocar o currículo cultural em ação. Dito de outra maneira, buscamos compreender quais são esses contingenciamentos que agenciam a prática docente. Para tanto, a entrevista narrativa se apresentou como o método mais apropriado, considerando que a/o docente precisava se sentir à vontade em narrar suas ações didáticas a partir dos acontecimentos das aulas, das decisões sobre tematizações e encaminhamentos de problematizações. “Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa.” (Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 91).

[...] o sentido não está no “fim” da narrativa: ele permeia toda a história. Deste modo, compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contados da história: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo (Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 93).

Durante as entrevistas, o mais importante foi criar uma ambiência de segurança que garantisse aos professores condições para que pudessem narrar suas práticas sem quaisquer amarras ou censuras. Até porque “tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento.” (Gaskell, 2015, p. 73).

As entrevistas foram transcritas em *relatos de experiência*, proporcionando para a pesquisa dados importantes sobre a prática pedagógica das/os docentes, principalmente no que tange a outros agenciamentos docentes para além dos princípios ético-políticos. Dentre os agenciamentos percebidos, podemos elencar seis que mais nos chamaram a atenção. São eles: *o currículo cultural da Educação Física como novidade, o tratamento destinado às diferenças, a enunciação dos saberes discentes, o material didático, os relatos de experiência e a avaliação culturalmente orientada.*

As análises dos relatos possibilitaram compreender que dentre as/os docentes que afirmam colocar o currículo cultural em ação, considerá-lo – currículo cultural da Educação Física – como uma novidade é algo bem elucidado. Desta maneira, tal currículo é tomado como, digamos, a última novidade no campo curricular da área, compreendendo temas e possibilidades de problematizações que contemplam os anseios da sociedade mais ampla, incluindo, dessa maneira, todas/os as/os estudantes, criando uma ambiência receptiva e acolhedora, principalmente no que tange à cultura de chegada e às representações discentes.

Tal afirmação se funda no discurso docente sobre a busca de cursos de formação continuada para “atualização” dos seus conhecimentos. Os cursos oferecidos pelo GPEF – o principal grupo de pesquisas dedicado ao assunto – são sempre citados e procurados pelas/os professoras/es. Aliás, não somente os cursos, mas o canal no YouTube e o website.

Não obstante, devemos considerar que ao evidenciarem a importância da realização de cursos para atualização ou para tomarem conhecimento das últimas novidades, também denota uma estreita relação com o discurso neoliberal disseminado na sociedade mais ampla. Não raro, nos deparamos com pessoas que não estão colocadas no mercado de trabalho, mas desejam realizar tais cursos, sempre com a perspectiva – ou justificativa – de não ficarem “paradas”, principalmente porque para o mercado de trabalho é fundamental que a pessoa esteja sempre preparada, sempre em movimento.

Tais situações nos indicam aquilo que Dardot e Laval (2008) denominaram de uma empresa dentro do corpo, ou seja, um processo de subjetivação que cria uma ambiência necessária para que a pessoa passe a pensar, agir, sentir e ser tal qual uma empresa, desconsiderando quaisquer processos que relevem garantias individuais ou direitos sociais. O imperativo é a produção e a eficiência do corpo-empresa, que, dentre outras exigências, não pode convalescer.

Um segundo discurso presente nos relatos de experiência analisados deu conta de que, para as/os professoras/es que atuam com o currículo cultural da Educação Física, o trato relacionado às diferenças é algo que está sempre em destaque. O currículo sob investigação, ao considerar a diferença como um direito a ser garantido na sociedade e nas aulas de Educação Física, se apresenta com uma interessante alternativa na tentativa de legitimar os saberes e produções advindos de culturas historicamente subalternizadas.

Incorporados ao currículo, os conhecimentos dos grupos minoritários são traduzidos em valiosos recursos na construção de um futuro melhor para todos, o que equivale a dizer um ambiente coletivo firmado nos princípios da solidariedade e do poder compartilhado (Neira, 2020, p. 843).

Isto posto, consideramos que as/os professoras/es são agenciados por incontáveis textos, situações, momentos, experiências, filmes, programas – com os quais interagem dentro e fora da escola – que influenciam a maneira como pensam e agem diante determinadas questões sociais. Por essa razão, os acontecimentos presentes na sociedade mais ampla agenciam suas práticas, principalmente quando consideramos o direito às diferenças e as produções culturais dos diferentes grupos que compõem o corpo social.

Podemos citar como exemplo, para elucidar o exposto, os constantes movimentos sociais que, sistematicamente, se organizam para exigir que seus direitos sejam garantidos. Nesta esteira, a comunidade LGBTQIPA+, quando se pronuncia nos diferentes veículos de mídia frente aos atentados sofridos, faz gerar impactos na sociedade. Isso também acontece quando há questões relacionadas à intolerância religiosa, crimes raciais, misoginia, dentre outros. Trata-se, portanto, de uma aposta pedagógica para a elaboração de uma sociedade menos injusta e com mais acessos aos bens culturais, independentemente de suas condições de existência. “Queremos dar oportunidades de aprender as estruturas das disciplinas, em detrimento do ensino sobre as causas e consequências do racismo, do sexismo e da desigualdade e injustiça social?” (Cherryholmes, 1993, p. 163).

Três tipos possíveis de benefícios podem ser obtidos a partir do diálogo entre as diferenças: aqueles relacionados à construção da identidade, ao longo de linhas que

são mais flexíveis sem se tornar arbitrárias; aqueles relacionados com a ampliação de nossa compreensão de outros e, através disso, de nossa compreensão de nós mesmos e aquelas relacionados a fortalecer práticas comunicativas mais razoáveis e sustentáveis. (Burbules; Rice, 1993, p. 188).

Essas três questões agenciam as/os professoras/es quando articuladas com o reconhecimento das diferenças como efetivo direito. Tais agenciamentos são percebidos quando a organização das situações didáticas promove o acolhimento dos diferentes grupos sociais e suas culturas, estabelecendo uma relação de proximidade com o que se verifica na sociedade mais ampla, fazendo com que a aula de Educação Física culturalmente orientada se configure em um microsistema desse sistema mais amplo.

Outro discurso recorrente foi influenciado por aquilo que o currículo cultural da Educação Física convencionou chamar de *enuniação dos saberes discentes*. Tratado como um princípio ético-político do currículo em questão, principalmente a partir dos estudos de Santos Júnior (2020), ele identificou que docentes que colocam o currículo cultural da Educação Física em ação incorporam e potencializam os saberes das/os estudantes. Tais considerações sobre esses saberes não ocorrem de maneira a legitimar essas culturas e suas produções e representações, mas sim da garantia da construção de uma ambiência de aula que proporcione às/aos estudantes a segurança para colocar em circulação suas representações acerca das coisas do mundo.

É bom que tenhamos em mente que tal ação em nada se assemelha com práticas curriculares mais assentadas em preceitos neoliberais, que visam a colocação do estudante no centro dos estudos e do processo de aprendizagem. As crianças ouvidas por Santos Júnior (2020) relataram que seus conhecimentos eram considerados dentro do espaço da aula de Educação Física, mesmo que nem sempre transformados em temas de estudo. Dito de outra maneira, as crianças, quando inseridas em uma ambiência elaborada a partir dos princípios do currículo cultural, não tinham quaisquer receios de se colocarem perante os diferentes assuntos trazidos à baila e nem perante o grupo.

Tal agenciamento encontra apego na sociedade mais ampla, principalmente quando consideramos as constantes discussões que envolvem os rumos das políticas públicas educacionais. Só para se ter ideia da importância do assunto, a educação esteve em pauta nos últimos 15-20 anos em várias questões importantes, como, por exemplo, a reforma do Ensino Médio, a elaboração da BNCC, as políticas de acesso e permanência, a elaboração do novo Plano Nacional de Educação e a inclusão de temas de estudos até então pormenorizados (como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, que tratam sobre estudos da cultura de matriz africana e da

cultura indígena respectivamente). Não obstante, devemos considerar que a época de distanciamento social e a instituição do ERE colocaram novamente em discussão os rumos da educação.

Sobre isso, questões como a importância de certos conteúdos presentes no currículo escolar ou como tornar a escola em um local mais acolhedor e atrativo para as/os estudantes ganharam espaço em discussões na sociedade mais ampla, favorecendo discursos que questionam veementemente a escola, o/a professor/a e as práticas pedagógicas. Como efeito, ações pedagógicas que consideram os saberes discentes são colocadas em evidência, agenciando a prática pedagógica culturalmente orientada.

Um outro agenciamento identificado mediante a análise dos relatos de experiência dá conta que os materiais didáticos elaborados pela rede educacional sob a qual alguns professores atuavam também influenciou o modo como docentes narraram suas práticas pedagógicas.

Vale retomar rapidamente um percurso histórico sobre a elaboração do material referenciado. Escrito em 2013, sob autoria de professores pesquisadores do currículo cultural, o material contou com o apoio de muitas/os professoras/es de rede. Tais professoras/es participaram efetivamente do processo, elaborando relatos de experiência com a proposta.

Fato é que de 2013 para 2024 (ano em que a presente pesquisa apresentou seus resultados e análises), a proposta pensada originalmente havia recebido outras três intervenções, alterando substancialmente a maneira como fora pensada e produzida. Isso, somado à ausência de cursos de formação continuada para professoras/es de Educação Física oferecidos de maneira sistemática, fez com que o entendimento sobre as práticas contidas nos materiais didáticos se dispersasse e adquirisse sentidos variados.

A análise dos relatos elaborados a partir da transcrição das entrevistas permite inferir que as/os docentes consideram que os materiais agenciam suas práticas, principalmente quando consideramos a maneira como eles estão elaborados e como se realizam os registros das ações docentes no chamado *diário eletrônico*. Entretanto, há de se considerar que, constantemente, professoras e professores relataram que suas práticas pedagógicas, mesmo quando impelidas por tais materiais, se mantêm atreladas a alguns preceitos do currículo cultural, como por exemplo, a consideração das imprevisibilidades da aula (advindos principalmente dos choques de representações das diferentes culturas que circundam as aulas de Educação Física), da organização das práticas vindouras a partir dos registros desses acontecimentos, além da extensão ou diminuição do tempo de tematização de acordo com o andamento das situações pedagógicas e das problematizações.

Apesar das/os professoras/es relatarem que encontram possibilidades de atuação com o currículo cultural mesmo com a instituição de um material didático, vale destacar que muitas/os afirmaram que suas práticas (aquelas registradas no diário eletrônico), juntamente com as observações realizadas pela gestão escolar, compõem uma espécie de avaliação individual, que fica anexada em seu registro docente. Sobre isso, todas/os afirmaram que tal avaliação pode ser uma condicionante para a sua não permanência no quadro docente, mesmo que isso não seja uma prática oficializada pela instituição. Indiscutivelmente, tal discurso circula entre as escolas e agencia a prática das/os professoras/es, principalmente quando elas/eles precisam tomar decisões sobre as tematizações realizadas.

Os *relatos de experiência* publicados no site do GPEF apareceram sistematicamente nos discursos das/os docentes. Em regra geral, foram utilizados como um material de consulta. Esses documentos são comumente utilizados durante os cursos promovidos pelo grupo, indicando às/aos cursistas uma maneira possível de se pensar os relatos de experiência. Não obstante, a elaboração do currículo da Educação Física da rede privada (em que muitas/os professoras/es participantes da presente pesquisa atuam) também se utilizou desse artifício.

Müller e Neira (2018) afirmam que escrever sobre a própria prática proporciona às/aos professoras/es a oportunidade de refletirem sobre seus fazeres docentes, principalmente no que tange às organizações das ações vindouras, a partir dos diferentes acontecimentos das aulas.

Além disso, devemos considerar que ao tomar contato com um relato de experiência, o/a professor/a está acessando a prática pedagógica de um/a colega, pertencente a um outro espaço, um outro contexto, uma outra realidade, podendo aproximá-lo/a da tematização em curso ou do próprio currículo cultural da Educação Física. Os relatos de experiência, de acordo com os resultados desta pesquisa, suscitam possibilidades de atuação docente. Dito de outra maneira, ao lerem os relatos produzidos por outras/os professoras/es, as/os docentes se aproximam de um fazer pedagógico culturalmente orientado, sem firulas ou elucubrações teóricas.

Por fim, a chamada *avaliação culturalmente orientada* também é recorrentemente mencionada como um instrumento pedagógico de reelaboração das situações didáticas. Para tanto, professoras/es lançam mão de seus registros – que podem ser elaborados tanto pelo/a próprio/a professor/a, quanto pelo/a estudante.

Acreditamos que as/os docentes entrevistadas/os realizam a avaliação cultural principalmente porque consideram que está apartada de uma avaliação sistematicamente realizada por algumas escolas, que tenciona à classificação e a hierarquização das crianças,

principalmente quando inseridas em sistemas de notas e objetivos a serem auferidos. Tal constatação encontra respaldo nos próprios relatos de experiência, onde as/os docentes afirmam que realizam atividades para atribuir notas aos estudantes em função de uma exigência do sistema escolar ou do diário eletrônico (que “trava” quando o campo “notas” não é devidamente preenchido).

As duas vertentes avaliativas coexistem na prática das/os docentes entrevistados, conferindo à avaliação cultural um caráter mais relacionado às ações docentes e às problematizações que serão organizadas a partir dos acontecimentos das aulas. Tal “coexistência” nos leva a afirmar que as/os professoras/es, quando agenciados pela avaliação culturalmente orientada, não se importam em atribuir notas para a “produção discente”, porque consideram que o trabalho realizado – principalmente no que tange à organização e reorganização das práticas pedagógicas – esteja mais assentado nas proposições da avaliação cultural. Dito de outra maneira, nos parece que o trabalho docente esteja centrado na avaliação cultural pelo, digamos, conjunto da obra. Atribuir notas se configura em uma ação *proforma*.

A partir das análises dos relatos de experiência, inferimos que os agenciamentos supracitados influenciam sobremaneira como o/a professor/a pensa sua aula, suas ações didáticas da Educação Física culturalmente orientada. Vale ressaltar que anteriormente, ancorados nos estudos a respeito do currículo sob enfoque, acreditávamos que os princípios ético-políticos eram os principais – se não exclusivos – agenciadores docentes.

Ainda sobre isso, tais constatações só foram possíveis porque os dados produzidos pelas entrevistas, quando transcritas em forma de relatos de experiência, foram escrutinados a partir de uma análise pós-estrutural que, dentre outras características, têm como objetivo compreender como determinado discurso se estabelece em um determinado local, considerando principalmente a ambiência para que tal discurso possa emergir e se estabelecer e o contexto sob o qual está pautada tal ambiência. Por essa razão, a todo momento, as análises sempre tiveram a seguinte pergunta como pano de fundo: *por que professoras/es dizem o que estão dizendo? O que agencia a prática e o discurso docente?*

Para tanto, foi necessário realizar um movimento contínuo de análise da ambiência do discurso docente e os pontos de apego – desse discurso – na sociedade mais ampla, sempre considerando aquilo que Cherryholmes (1993) chamou de contexto da sociedade mais ampla. Mesmo porque, os sujeitos da educação, sejam eles estudantes, professores, funcionários ou gestores, são agenciados pelos acontecimentos e pelos discursos que os circundam. Compreender isso nos fez analisar com mais atenção como determinados discursos são

elaborados, circulam, ganham corpo e se estabelecem em determinados contextos. Não são obras do acaso, da metafísica ou qualquer entidade, por assim dizer.

Se o campo do currículo caminhar em direção a uma era pós-estrutural, com suas incertezas, ambiguidades e críticas, poderemos compreender mais plenamente como nós e outros, ao redor de nós, nos tornamos o que somos. A possibilidade dessas compreensões traz consigo a promessa de mais liberdade e poder – mais liberdade em relação às estruturas sociais existentes e mais poder para criar nossa sociedade e escolas em vez de sermos criados por elas (Cherryholmes, 1993, p. 170).

Compreender-nos implica compreender quais são os agenciamentos que influenciam nossas escolhas, nossas práticas pedagógicas, nossas decisões. É sobre refletir sobre “que tipo de pessoa somos e que tipo de pessoas queremos ser.” (Cherryholmes, 1993, p. 170).

“O desafio para os professores consiste em tornar problemática qualquer leitura definitiva do discurso oficial, para testar aquilo que não é dito contra esse discurso e encorajar a mesma coisa nos estudantes, seus pais e outros envolvidos.” (Pignatelli, 1994, p. 150-151). Tomar conhecimento de que somos constantemente agenciados é algo que nos permite colocar em dúvida nossas práticas e procedimentos. No caso de uma Educação Física culturalmente orientada, defendemos irrestritamente outros estudos que caminhem no sentido da presente pesquisa, que ampliem e aprofundem as análises e considerações ou que contestem os resultados e análises aqui apresentados, apontando outros caminhos impensáveis anteriormente. Se isso acontecer, esta pesquisa tornar-se-á, ela própria, um elemento agenciador.

## Agenciamentos pesquisador/docente

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificadas nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (ORGs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3a ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

ANGELUCCI, Carla Biancha; NEIRA, Marcos Garcia; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei; PRIETO, Rosângela Gavioli; OLIVEIRA, Rosenilton; SANTOS, Vinício de Macedo. Ensino (Superior) remoto emergencial: questões éticas. In: COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 02**. Rio de Janeiro: Anped, 2021. p. 102-209.

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha**. São Paulo: Boitempo, 2008.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2015.

AUGUSTO, Cyndel Nunes. Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural. 2022. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 373-388, 2012.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de **Educação Física**: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A escrita-curriculo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? **Educação**, n. 44, 2019.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; DAS NEVES, Marcos Ribeiro; NEIRA, Marcos Garcia. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítico da Educação Física. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 448-463, 2017.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira; NEIRA, Marcos Garcia. Relatar a si mesmo: fragmentos da constituição de subjetividades alitúrgicas no campo educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280062, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é covid-19?** Saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo corona vírus, a covid-19. [www.gov.br/saude](http://www.gov.br/saude). Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Parecer CNE/CP Nº 5/2020 publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, p. 32. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wpcontent/uploads/2020/05/SU%CC%81MULA-DO-PARECER-CNECPN%C2%BA-52020.pdf>

BURBULES, Nicholas C.; RICE, Suzanne. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. IN: SILVA, Tomás Tadeu da. (Org). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. Direito e dever à desconexão: disputas pelos tempos de trabalho e não trabalho. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, v. 23, n. 1 e 2, p. 62-85, 2016.

CARDOZO, Raphael Demóstenes. Acesso à Internet nas escolas públicas em tempos de pandemia: Mensurando a desigualdade regional brasileira. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas [e-ISSN: 2527-0141]**, v. 7, n. 01, 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Eduardo Menezes de. O uso político da pandemia e a crise diplomática com a China. IN: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogério Dutra dos. (ORGS). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturalistas. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (ORG). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

COSTA, Carine Ferreira; DA MATA, Vilson, Aparecido. A Educação Física e o ensino remoto: uma experiência na rede municipal de Curitiba. IN: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. 2a ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DÓREA, Daiane Ramos; CARVALHO, Isis Santos Moreira; VIANA, Viviane Rocha. Aulas de Educação Física no ensino remoto: relatos de experiências. IN: **Anais do XXII Congresso**

**Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. Estudos Culturais: uma introdução. IN: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESCUDEIRO, Nyna Taylor. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural:** Uma escrita autopoietica. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

ESCUDEIRO, Nyna Taylor Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 49, p. 285-304, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A vontade do saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Fabio; CASTRO, Julio Cesar Lemes de; MANZI, Ronaldo; SAFATLE, Vladimir; AFSHAR, Yasmin. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. IN: SAFATLE, Vladimir.; SILVA JUNIOR, Nelson da.; DUNKER, Christian. (Orgs). **Neoliberalismo com gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

GARIGLIO, José Ângelo; SANTANA, Alexandre Bloise; OLIVEIRA, Henrique Claudio de; PEREIRA, Isadora Hadassa; LARA, Leonardo Pereira Henrique Maciel; CARDOSO, Rodrigo Pereira. O ensino da Educação Física no plano de estudo tutorado-MG: desafios e dilemas didáticos em tempos de ensino remoto emergencial na rede estadual. IN: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. IN: BAUER, Martin; Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GODOI, Marcos et al. As práticas do ensino remoto emergencial de Educação Física em escolas públicas durante a pandemia de Covid-19: reinvenção e desigualdades. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, p. e012-e012, 2021.

GOULARTE, Gabriel Gules; BOSSLE, Fabiano. O Covid-19, o ensino remoto e os novos acordos didáticos para o ensino da Educação Física: narrativas das experiências docentes. **Sobre Tudo**, v. 11, n. 2, p. 61, 2020.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções de nosso tempo. IN: Educação e realidade. Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez, 1997.

- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2014.
- HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.
- IRIAS, Everton, Arruda. Jogo de taco e o lazer da quebrada. IN: NEIRA, Marcos Garcia. (org.). **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020.
- JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? IN: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- JOVCHELOVITH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. IN: BAUER, Martin; Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- KONDRATIUK, C. C. **“Só” cuidar? Corpo sensível e aprendizagem no cuidado doméstico de crianças**. 2021. 475f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil; Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, França, 2021.
- LIBERALI, Fernanda, Coelho. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus: lições que aprendemos, vivemos e propomos. IN: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira; Diegues, Ulysses Camargo Corrêa; CARVALHO, Marcia Pereira de. (ORGS). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas: Pontes, 2020.
- LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- LIMA, Marcelo Ferreira. Qualidade de vida? Mas que vida? IN: NEIRA, Marcos Garcia. (org.). **Escrevivências da Educação Física Cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCENA, Matheus Dantas; SANTOS, Ítalo José Silva; OLIVEIRA, Juliana de Assis; NASCIMENTO, Klécio, Ruan Dantas do; SILVA, Marcela Karla Moura; CAVALCANTI, Renata Nachimura Guerra. Atletismo no ensino remoto: uma experiência no ensino fundamental. IN: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MASELLA, Marina Basques; SIGNORELLI, Alice Gomes; GODOY, Ana Cristina Silva; HAMBURGER, Carolina Gitahy; RIGA, Lenise Cristina; CHIAVOLELLA, Lígia; ROCHA, Priscila de Lima; MIRANDA, Solange. Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia. In: NEIRA, M. G. (Org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 198-223.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MEYER Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (ORGs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3a ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MONTEIRO, Heibe Campanella Francisco. Corpo de dança: quem pode dançar? IN: NEIRA, Marcos Garcia. **Escrevivências da Educação Física cultural – vol. 2**. São Paulo: FEUSP, 2021.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; et al. **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. IN: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech:** a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu, 2018.

MÜLLER, Arthur. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física:** o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

MÜLLER, Arthur. **Gestão de cultura e lazer**. Curitiba: Fael, 2021.

MÜLLER, Arthur; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 72, p. 774-800, 2018.

NASCIMENTO, Aline Santos do. Brincadeiras na quarentena. IN: NEIRA, Marcos Garcia. **Escrevivências da Educação Física cultural – vol. 2**. São Paulo: FEUSP, 2021.

NASCIMENTO, Alime Santos do. **Queerizando o currículo cultural de Educação Física:** apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas. 2022. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). IN: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (orgs.). **Educação Física Cultural:** por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016a.

NEIRA, Marcos Garcia. Os currículos que formam professores de Educação Física: a paixão pelo inimigo. IN: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (orgs.) **Monstros ou heróis?** Os currículos que formam professores de Educação Física. São Paulo: Phorte, 2016b.

NEIRA, Marcos. Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2a ed. Jundiaí: Paco, 2019a.

NEIRA, Marcos Garcia. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. IN: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019b.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural, parte 2: princípios ético-políticos. YouTube, 17/03/2019 (2019c).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3tq2sGQBFo8>

NEIRA, Marcos Garcia. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 827-846, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. O trabalho com relatos de experiência na formação inicial: porque é “muito importante ouvir os educadores da escola pública”. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 – p. 131-146 jan./abr. 2021a.

NEIRA, Marcos Garcia. O possível e o impossível da Educação Física cultural em tempos de pandemia. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 61, p. 210-223, 2021b.

NEIRA, Marcos Garcia. Diferença cultura e implicações curriculares. YouTube, 15/03/2024 (2024).

Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ASnF\\_-SNV6k](https://www.youtube.com/watch?v=ASnF_-SNV6k)

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luis Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009a.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Praticando os Estudos Culturais na Educação Física. IN: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (Orgs). **Praticando os Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009b.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Os desafios da Educação Física em tempos de ataques à educação. **Conexões**, v. 19, p. e020026-e020026, 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. Prefácio. IN: NUNES, Hugo César Bueno. **A diferença na Educação Física escolar**. Curitiba: Appris, 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; DE SOUZA, Raquel Aline Pereira. A Educação Física cultural em tempos de isolamento social. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. Educação Física na área de códigos e linguagens. IN: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física Cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016a.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? IN: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (orgs.). **Educação Física Cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Vol. 13. Curitiba: CRV, 2016c.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. IN: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

NUNES, Hugo Cesar Bueno; NEIRA, Marcos Garcia. A diferença no currículo cultural: por uma Educação (Física) menor. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464- 480, maio/ago. 2017.

NUNES, Hugo Cesar Bueno; NEIRA, Marcos Garcia. Rompendo com currículos identidades: por uma produção curricular sem imagens. **Revista Cocar**, Belém. v. 14, n. 30. p. 1-16. Set./Dez./ 2020.

NUNES, Hugo Cesar Bueno. **A diferença na Educação Física escolar**: a artistagem do currículo cultural. Curitiba: Appris, 2023.

OLIVEIRA, Anderson José de; Diégues, Deborah Cristina Keller; SOUSA, Galdino Rodrigues de. Educação Física em tempos de pandemia: o que o estado de Minas Gerais oferece. IN: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física**: cenas de uma escola municipal paulistana. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2021.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 2a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PORTELA, Thalita; ALVIANO JR, Wilson. Linguagens, culturas e diferenças no currículo da educação física (preprint). **Revista Contexto & Educação**, v. 39, n. 121, p. e13919-e13919, 2024. ISSN 2179-1309. Disponível em: [file:///C:/Users/ss1064948/Downloads/13919-Texto%20do%20artigo-69168-1-10-20240219%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ss1064948/Downloads/13919-Texto%20do%20artigo-69168-1-10-20240219%20(1).pdf)

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. IN: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (ORGs). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Alínea, 2007.

QUAMMEN, David. **Contágio**: infecções de origem animal e a evolução das pandemias. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

QUINTANA, Juan Pedro Nogueira; RODRIGUES; Sarah Siqueira; REIS, Vinicius Houcarde; LOVATO, Vitor Guilherme Garcia; BISSE, Jaqueline de Meira; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Atividades remotas com danças urbanas. IN: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

RIBEIRO, Cintya Regina. **Pensamento e educação**: dobras foucaultianas. Curitiba: Appris, 2019.

ROMERO, Francielli Ferreira da Rocha; SILVA, Fernando Lazaretti Onorato; ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; SOUZA, Vania de Fátima Matias de; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Educação Física escolar no ensino remoto: desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem. IN: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

ROSA, Maria da Conceição de Carvalho. A escrita dos professores: instrumento de reflexão da prática pedagógica. IN: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (ORGs). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Alínea, 2007.

SAID, Edward. W. **Orientalism**. England: Penguin classic, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, Tomaz, Tadeu da. (org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturas em educação. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Inês Henrique dos. A experiência da escrita: ou reflexões sobre relatos de formação docente narrados na liberdade da leitura. IN: PRADO, Guilherme do Val Toledo.; SOLIGO, Rosaura. (Orgs). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões e superações. Campinas: Alínea, 2007.

SANTOS, Ivan Luís dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 301 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Educação**, n. 44, p. 1-24, 2019.

SANTOS JUNIOR, Flavio Nunes dos. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural da Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2020.

SANTOS JUNIOR, Flavio Nunes dos; NEIRA, Marcos Garcia. A enunciação dos saberes discentes e o currículo cultural de Educação Física. **Educação**, v. 48, p. 1-23, 2023.

SESI. Serviço Social da Indústria. **Proposta Curricular de Educação Física SESI-SP: ensino fundamental ao ensino médio**. São Paulo: SESI-SP, 2013.

SESI. Serviço Social da Indústria. **Orientações didáticas do Movimento do aprender: Educação Física**. 3º ano do Ensino Médio. São Paulo: SESI-SP, 2022.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. IN: COSTA, Marisa Vorraber (ORG.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SKOWRONSKI, Marcelo; SILVA, Andressa Marques da. Educação Física e o ensino remoto: aproximações entre a prática docente no ensino fundamental e médio. IN: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

SOUZA, Leandro Rodrigo Santos de. Futebol além das bananas. IN: NEIRA, Marcos Garcia. (org.). **Escrivências da Educação Física Cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020.

SOUZA, Mariana Barbosa de; HOFF, Tuize Silva Rovere. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v.11, 2019.

SOUZA, Raquel Aline Pereira de; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física no ensino remoto emergencial. **Revista Pensar a Prática**, v. 25, 2022.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade: 1780-1950**. São Paulo: Nacional, 1969.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e diferença**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. IN: COSTA, Marisa Vorraber (ORG.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). IN: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre os Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Ulbra, 2011.

## Anexo I

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu \_\_\_\_\_, RG nº. \_\_\_\_\_ fui convidado/a a participar da pesquisa de título “Avaliação no currículo cultural da Educação Física e os princípios ético-políticos como dispositivos de agenciamento” cujo objetivo é compreender como os professores e professoras que afirmam utilizar o currículo cultural da Educação Física são agenciados pelos seus princípios ético-políticos durante as chamadas avaliações culturais.

Para que este objetivo seja atingido, aceito participar voluntariamente da entrevista narrativa. Estou ciente que os dados obtidos serão utilizados de acordo com os Códigos de Ética na Pesquisa e pela *Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510*, de 07 de abril de 2016. Poderei retirar-me a qualquer momento da pesquisa sem precisar justificar nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador responsável pela investigação é Arthur Müller, com quem poderei manter contato e obter mais informações por telefone ou e-mail.

Fones: (11) 97676-9932

E-mail: [arthur\\_muller@usp.br](mailto:arthur_muller@usp.br)

Assinatura: \_\_\_\_\_

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_.

## **Anexo II**

No capítulo sobre o método, explicitamos como as entrevistas aconteceram e como essas narrativas se transformaram em relatos de experiência para que pudessem passar pela análise pretendida. A seguir, destacamos os 24 relatos de experiência como se fosse duas partes de um todo. A primeira, totalmente dedicada para o relato propriamente dito. A segunda, as questões que foram realizadas aos/às entrevistadas após suas contações de práticas. Tais questões – conforme destacado anteriormente – foram importantes para a elaboração do relato e conseqüentemente, para a congeminção das análises.

### **Relato de experiência nº 01**

O presente relato se refere a um trabalho realizado em uma Escola Técnica, localizada na Vila Prudente, região leste da cidade de São Paulo, durante o ano pandêmico de 2021. A tematização a seguir foi iniciada totalmente de forma remota e durante o curso do semestre, por determinação do governo do estado de São Paulo, as aulas passaram a ser oferecidas de forma presencial em um sistema de escalonamento; a turma era dividida em dois grupos, A e B e esses grupos alternavam suas presenças na ETEC. A escola atende estudantes do chamado ensino médio, com idades variadas, mas especificamente, a tematização aqui relatada foi realizada com um segundo ano do ensino médio, do ETIM<sup>124</sup> do curso de administração. Vale ressaltar que tal modalidade de ensino – ETIM – ainda se encontra em vigência nesta unidade, porém está em curso de modificação, inclusive com alteração do nome, carga horária e propositura.

Após uma leitura atenta no plano pedagógico da escola e no plano de curso, foi identificado como uma possível tematização os chamados *esportes individuais*. Isto posto, após um mapeamento com a turma, o atletismo e a natação emergiram como tema a ser estudado a partir das falas discentes, principalmente em relação ao Usain Bolt e suas impressionantes marcas. Durante essa conversa com os estudantes, o docente percebeu que poucos saberes sobre o atletismo eram mobilizados, mas que também nunca tal tematização havia sido oferecida aos eles/as, fatos preponderantes para que o docente decidisse por abordar tal prática corporal. Alguns/as estudantes relataram uma breve experiência com o atletismo enquanto cursavam o EF I (no EF II ninguém relatou ter tido tal experiência). Alguns/as outros/as estudantes relataram conhecimento sobre a prática a partir de suas vivências em academias, enquanto realizavam corridas. Com essas informações em mãos e em decorrência do ensino remoto, o docente propôs aos estudantes uma pesquisa acerca do atletismo. Ancorado nas falas discentes,

---

<sup>124</sup> Ensino técnico integrado ao Ensino Médio.

o docente questionou sobre as representações trazidas que davam conta de uma relação entre a baixa condição econômica e a prática do atletismo. Dito de outra forma, para alguns estudantes, havia uma clara relação entre a oferta e prática do atletismo e a sua condição social, fato comprovado pelo fato de que não há praticantes de atletismo que pertençam às elites, de acordo com alguns/as estudantes, pela não necessidade de um local específico para a realização das práticas do atletismo, como uma quadra, por exemplo, ausência da necessidade de materiais específicos de alto custo, a possibilidade de se praticar o atletismo em qualquer local, visto que – de acordo com os estudantes – basta correr, dentre outros discursos. A proposta sugerida em seguida foi pesquisar sobre os/as atletas que tinham mais destaques no cenário mundial, com o objetivo de analisar as condições que disponibilizavam para treinar desde o início de suas carreiras. Durante essas pesquisas, um fato que chamou a atenção do docente foi a ausência de falas sobre atletas femininas. Tal constatação fez com que os próximos encaminhamentos se dessem na tentativa de relacionar, além das questões econômicas, as relações de gênero.

Com o intuito de aprofundar as questões estudadas e debatidas até o momento, o professor sugeriu a divisão da sala em pequenos grupos, oferecendo aos estudantes – na tentativa de auxiliar tais discussões – alguns materiais (links e textos) que versavam sobre o tema. Um deles, um vídeo da professora Silvana Goellner tratando sobre a participação do corpo feminino no futebol, considerando todo o processo histórico, o contexto das lutas de afirmação dos direitos sobre a realização dessas práticas. Apesar do vídeo não estar relacionado ao atletismo, a tentativa do professor foi oferecer aos/as estudantes uma oportunidade de refletir sobre as condições de acesso das mulheres, no seguinte sentido: *se no futebol, amplamente divulgado no Brasil, as condições são precárias, como se dá no atletismo?* E mais, como as mulheres sofrem diariamente uma tentativa de apagamento de sua existência, considerando, inclusive, as falas dos estudantes que em momento algum mencionaram atletas mulheres.

Em uma outra orientação didática, o professor trouxe a imagem e o texto sobre a primeira corredora mulher que foi expulsa da maratona de Boston simplesmente pela sua condição de existência. O professor mencionou que as discussões ficaram fragmentadas em decorrência de uma série de demandas da coordenação pedagógica que, dentre várias ações no sentido de acolher os estudantes, propôs várias conversas entre os grupos, tomando o tempo de aula das unidades curriculares.

Com o objetivo de mobilizar outros discursos sobre a prática do atletismo, o docente entrou em contato com uma Associação de atletismo localizada em São Caetano e a Federação Paulista da modalidade (FPAt) para saber como ela lidava com a divulgação do esporte e como

tratava sua realização nas escolas. Infelizmente, as tratativas com a Associação<sup>125</sup> não surtiram efeito, então os esforços foram direcionados para a FPAAt. Após trocar contatos com a responsável pelo setor (e-mail e em seguida, por telefone), o professor apresentou sua demanda, indagando como a FPAAt compreendia as questões socioeconômicas e as relações de gênero para a prática do atletismo. A ideia central era conseguir promover a visita de um/a atleta e/ou um/a técnico/a que pudesse conversar com os/as estudantes acerca dessas questões. Após uma tentativa frustrada, a FPAAt entrou em contato, oferecendo a visita do ex-atleta Jadel Gregório<sup>126</sup> que foi prontamente agendada pela escola no mês de setembro (de 2021). De acordo com o docente, a pessoa responsável em alertar o ex-atleta sobre a pauta do encontro (questões socioeconômicas e as relações de gênero dentro do esporte) não o fez, dizendo para o mesmo que o tema da conversa era de sua livre escolha. Outro problema relatado pelo professor foi em relação ao dia marcado. Por uma questão de alinhamento de agendas, o ex-atleta compareceu para a conversa em um dia que os estudantes que estavam tematizando o atletismo não tinham aula de Educação Física e após uma série de acordos e tratativas, somente a turma A conseguiu participar da conversa. Também participaram alguns estudantes de outros cursos. Ainda de acordo com o professor, a fala do Jadel Gregório foi concentrada em um discurso motivacional, em que ele usou como exemplo sua trajetória dentro do atletismo, explicando aos estudantes como sua prática o permitiu ganhar dinheiro, conhecer outros lugares e melhorar sua condição socioeconômica. Ao final, concluiu que todos/as poderiam ter o mesmo resultado, caso se esforçassem bastante e jamais desistissem de seus sonhos.

Em decorrência de alguns problemas relacionados aos acessos dos estudantes à plataforma virtual utilizada para os encontros síncronos, bem como a dificuldade de utilização de aparatos tecnológicos, como smartphones, tablets e computadores, de um total de 38 estudantes, aproximadamente 12-15 participavam dos encontros síncronos. Em alguns dias, somente 5 estavam presentes sem a garantia de que realmente ali estivessem (em decorrência da câmera e do áudio permanecerem fechados durante todo o encontro, dificilmente o professor conseguia ter certeza quanto a esses dados). Mesmo assim, o docente relatou que o texto da Silvana Gollner suscitou a discussão sobre a participação das mulheres nos esportes a partir de dois olhares: o primeiro dando conta de que isso não deveria acontecer, porque o esporte é para que todos pratiquem, relativizando a exclusão das mulheres. Um outro olhar dava conta de que

---

<sup>125</sup> Dentre as tentativas, o docente relata que encaminhou mensagens nas redes sociais da instituição, mas que não obteve qualquer retorno. O contato aconteceu somente após a visita do ex-atleta Jadel Gregório, fazendo com que o docente não retomasse com a Associação.

<sup>126</sup> Jadel Gregório foi um importante triplista brasileiro que tem como principais feitos em sua carreira a medalha de prata no Pan de 2005, ouro no Panamericano de 2007 e prata no mundial do mesmo ano.

essa discussão deveria acontecer, visto que muitos estudantes não sabiam da participação da atleta Maurren Maggi<sup>127</sup> (aliás, muitos não sabiam nem sobre ela).

O docente afirmou que percebeu que os estudantes, mesmo com a retomada das aulas de forma presencial, não estavam concatenados com as aulas. Nos dizeres do docente, parecia que os discentes estavam *anestesiados* e não houve questionamentos relacionados às problematizações propostas em aula (condições sociais e questões de gênero). Para o professor, a presença do atleta causou mais impacto do que a sua fala.

Após a fala do ex-atleta, o docente relatou que não houve uma conversa aprofundada sobre as questões que vinham sendo trabalhadas até o momento. Houve uma tentativa de retomar o assunto sobre gênero, mas não foi possível, em função de uma série de acontecimentos concomitantes: o escalonamento das salas, a utilização do modelo presencial com o modelo remoto, a falta de tempo em decorrência de outros compromissos escolares e a ausência de participação dos estudantes. Sobre esse último aspecto, o professor relata que os estudantes disseram que as disciplinas “técnicas” estavam consumindo suas energias talvez em uma tentativa da ETEC em compensar as lacunas de aprendizagens ocasionadas pelo ensino remoto, as dificuldades de acesso e as ausências reiteradas dos estudantes nos encontros síncronos. Em princípio, pareceu haver por parte da unidade escolar uma importância maior nas unidades curriculares voltadas para a formação técnica dos estudantes em detrimento daquelas chamadas pedagógicas. O porquê disso, o docente não soube relatar.

Vale considerar que o docente relatou que já havia dado aulas para essa turma. Durante o ano pandêmico de 2020, os trabalhos foram realizados totalmente de forma remota e a participação da turma foi excelente, gerando debates aprofundados e acalorados sobre as problematizações propostas.

O plano de ensino de 2021 foi pensado para o ensino remoto. Quando surgiu a ideia de que as salas seriam divididas em turma A e B, o docente pensou em tentar realizar uma única problematização para disparar as discussões em ambas as turmas, porém esse encaminhamento não surtiu o efeito pensado. Mesmo tentando retomar essas discussões, o docente percebeu que as salas não estavam interessadas em realizar as discussões. Neste momento, o professor decidiu encerrar a tematização, pensando em retomá-la no semestre seguinte”.

---

<sup>127</sup> Triplista brasileira campeã olímpica em 2008.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre a decisão pela tematização do atletismo. De acordo com o professor, não havia uma proposta “pronta” para que os estudos se debruçassem no atletismo. A decisão foi em função da fala dos/as estudantes principalmente sobre o Bolt. Disse que se tivessem mencionado atletas da natação, a tematização teria sido outra (natação).

Relatou ainda que o plano de curso da ETEC onde atua não determina qual prática deve ser tematizada. O que consta é um nome mais abrangente de um conjunto de práticas, no caso, esportes individuais, proporcionando ao docente a liberdade em decidir.

A **segunda questão** tratou sobre as tentativas do professor em conseguir entrar em contato com algumas associações de atletismo para conseguir agendar visitas para que os/as estudantes pudessem tomar contato diretamente com atletas e ex-atletas. De acordo com o docente, o atleta visitante não abordou as questões que estavam em movimentação durante as problematizações. Quando a tematização estava próxima do fim (naquele momento, ainda não sabia se estava finalizando ou não, considerando que as turmas A e B ainda estavam em rodízio presencial em função de um retorno pós-período de ERE). Durante o mês de novembro, duas ocorrências impactaram o andamento dos trabalhos: as apresentações dos TCCs e uma semana acadêmica. Entre o contato com a responsável pela associação e sua resposta, o docente relatou que já estava organizando alterações no andamento das problematizações, considerando que não estava produzindo um efeito (afirmou isso a partir das expressões e das falas dos/as estudantes). Por exemplo, “mesmo sabendo que há essa questão do distanciamento e o senhor decidindo em não ter aulas práticas, será que não dá para ter prática?” – lembrando que isso não era unanimidade na sala.

Por conta dessas questões, somadas a uma pequena pressão exercida pela escola no sentido de manter as ações burocráticas de retorno ao ensino presencial, o professor decidiu “dar um breque” na tematização.

A **terceira questão** versou sobre as trocas pedagógicas e os efeitos que o docente afirmou esperar, relatou que naquele momento, como conhecia a turma desde o primeiro ano, esperava que participassem de maneira mais contundente nos debates, exposto suas manifestações a respeito do tema em questão, mas que não aconteceu. Ressaltou que esperava os/as estudantes do primeiro ano, quando na verdade, esses/as estudantes – agora no segundo ano – haviam passado por situações (a pandemia, por exemplo) que os/as afetaram sobremaneira.

O docente afirmou que agora, pensando sobre os fatos, considera que deveria ter pensado sobre as questões do distanciamento, do escalonamento e do “reaprender” a conviver em grupo, após um período tão longo longe da escola. Um possível encaminhamento poderia ter sido levar essa turma para a quadra, realizado uma roda de conversa com bastante acolhimento e escuta.

O professor ressaltou que irá retomar a tematização (agora, o então terceiro ano), mas que irá aguardar pela organização da escola.

A **quarta questão** tratou sobre os discursos dos/as estudantes que caminham no sentido de preconceito de gênero. De acordo com o professor, um menino se recusava a escolher as meninas, porque considerava que elas não jogavam como ele. Mas a própria turma se posicionou contrário a esse menino, fazendo com que a prática acontece de maneira mista.

Nesse momento, o professor decidiu não problematizar as questões de gênero, porque estava em curso uma outra problematização. Outro ponto que fez o docente decidir por isso foi a maneira como a sala se posicionou contrário à fala do menino, mesmo relatando que há uma pessoa agênero e que a escola precisa se repensar. O estudante está bem resolvido quanto a isso. A escola não.

A **quinta questão** se referiu à maneira como o professor tratou a tematização do atletismo e tudo o que atravessou ela. A partir da intenção docente e o que efetivamente conseguiu fazer, como identifica o currículo cultural, a partir das intervenções didáticas sugeridas. De acordo com o professor, as ações que identificam como alinhadas ao currículo cultural são: o mapeamento como um momento importante, porque culminou na tematização proposta. A decisão em trabalhar questões de gênero a partir dos discursos ausentes sobre o corpo das mulheres no esporte. Trazer um convidado externo, representa a prática em questão. Textos da autora referência sobre o corpo da mulher nos esportes. A análise do percurso dos homens nos esportes, considerando como chegaram lá, quais suas possibilidades e limitações.

Ressaltou que faz parte da sua prática a realização de registros a partir do chat (da plataforma utilizada pela escola para as aulas síncronas remotas), uso do celular e de um aplicativo que transforma os áudios em texto.

A **sexta questão** tratou dos atravessamentos que perpassaram o professor durante a tematização em tela. Relatou que o ano de 2021 foi bem complicado por várias questões e que afetaram a maneira como desenvolveu a tematização, influenciando na opção em parar pelos estudos sobre o atletismo. A primeira dando conta de que assumira a função de professor-

coordenador, ao mesmo tempo em que acabou perdendo seus pais, em um espaço de 40 dias (não em função de Covid19).

Terminou sua fala afirmando que “às vezes, *desejamos o currículo cultural e quando não surte os efeitos almejados, desmotiva e nos faz querer reorganizar as ações*”.

## Relato de experiência nº 02

A professora foi docente durante quatro anos na rede municipal de Piracicaba e selecionou uma tematização em função da confusão que ela causou por causa da sua falta de vivência e conhecimento sobre o espaço escolar. O relato refere-se a tematização com pipas, com uma turma do 2º ano do ensino fundamental em um bairro periférico, que atende algumas comunidades da cidade, como por exemplo a Portelinha, Pantanal 1 e 2. A escolha por tal tematização se deu em função da localização da escola “pé do morro” e em razão do evento que acontece todos os meses de maio e junho: o festival de *Pipa combate* (campeonato de pipas que tem um certo apoio da prefeitura, considerando que a mesma fecha a rua para que as atividades possam transcorrer). Esse campeonato conta com pessoas das mais variadas idades. Lá é possível ver as pessoas empinando e cortando as pipas uns dos outros. Uma parte de sua turma (do 2º ano) frequentava esse espaço, mas a outra era proibida de circular por lá pelos seus pais, por considerar que eram muito novos. Apesar de haver uma violência expressa no local, o evento movimentava a comunidade e a grande maioria das pessoas tinham a vontade de participar.

Inicialmente, a professora perguntou aos/as estudantes se havia algum outro espaço que as crianças que não participavam do Pipa Combate poderiam vivenciar a pipa? Onde eles/as conseguiam as pipas? Quem os/as acompanhavam quando iam soltar pipas? Quem eram os “figurões do bairro”, conhecidos por ser muito bons, tirar *relo*?

A primeira dinâmica proposta pelos próprios estudantes foi efetivamente elaborar e soltar suas próprias pipas. Para tanto, foi solicitado para a direção da escola o material necessário para a confecção das pipas. Foi solicitado também para a escola uma autorização para que as crianças trouxessem de casa, considerando que havia uma criança que o pai que conseguiu confeccionar pipas a partir de qualquer material (sacolinha plástica, jornal, caixa de papelão).

As crianças relataram que conseguiram os materiais necessários para elaboração das pipas com o *véio da pipa*, localizado na avenida. Solicitamos para ele um orçamento para a confecção de pipas para as crianças. Ele mostrou um “equipamento tecnológico” que servia para a montagem das pipas, quando visitou as crianças na escola para mostrar como ele fazia para montá-las. Tratava de uma estrutura de madeira, cheia de parafusos, criado por ele mesmo.

Durante aproximadamente um mês, as pipas foram confeccionadas. Alguns estudantes mais “habilidosos” auxiliaram os demais, mas sempre com bastante ansiedade em terminar para conseguir soltar a pipa logo. Foi necessário encontrar um local adequado para que soltassem as pipas, porque a quadra da escola é coberta e os espaços abertos do teto (laterais) complicaram a vivência. O gramado era muito distante de onde estávamos elaborando pipas e o deslocamento era inviável, principalmente quando consideramos que as crianças fariam isso sozinhas. Mesmo assim, as crianças foram até o gramado para soltar suas pipas, em pequenos grupos. Geralmente levavam o celular da professora para que fossem realizados registros da atividade.

Todas as crianças se ajudaram, principalmente aquelas que nunca haviam soltado pipas. Em um dado momento, uma das pipas passou pelo espaço lateral da quadra, se distanciou muito de onde estávamos e acabou enroscando em uma árvore, fazendo com que a linha arrebentasse. Nesse momento, a criança subiu no alambrado para pular o muro e recuperar sua pipa, sendo repreendido pela professora. *“Mas professora, é assim que se solta pipa. Como vou soltar pipa se não posso nem ir atrás dela? Faz parte”*. A professora justificou que dentro da escola existem alguns limites e imediatamente, o estudante retrucou dizendo que era impossível soltar pipa na escola.

Foi conversado sobre isso e sobre as possibilidades e restrições de se soltar pipas dentro da escola. As crianças concordaram que nesses termos (principalmente no que se refere às limitações), era impossível soltar pipa na escola.

A docente relatou que naquele momento se sentiu bastante perdida com a dinâmica do currículo cultural e por essa razão, retomou algumas questões com os estudantes. Relatou ainda que a maneira como eles falavam sobre determinadas questões relacionadas à pipa causou um pouco de dificuldade na compreensão. Imediatamente a professora lembrou de um relato lido no site do GPEF, onde o professor, ao tematizar uma determinada prática, elaborou junto às crianças um dicionário. Ao sugerir às crianças a elaboração do dicionário, percebeu que elas ficaram muito incomodadas, chegando até a ser rudes ao rejeitar a proposta. A docente retomou sobre a necessidade de se ter um registro e então, um estudante sugeriu que fosse elaborado um diário sobre os acontecimentos das aulas.

Desta maneira, cada dia uma criança levava o caderno para casa e realizava o registro da maneira como achasse mais adequado (desenho, escrita). No diário estavam as diferentes narrativas, desde as experiências com a pipa, até os afetos entre os estudantes, como por exemplo quando uma menina relatou (registrou) que em um determinado dia havia ficado bastante chateada com a professora porque ela não havia dado atenção e sua pipa fora a última a ser confeccionada, quase impossibilitando que ela soltasse a pipa.

Em um outro registro, foi possível constatar que um estudante ficou chateado com seu colega, porque ele havia cortado<sup>128</sup> a linha de sua pipa, fazendo com que a perdesse.

A partir da elaboração do diário, muitas narrativas foram aparecendo. Por vezes, retomando acontecimentos passados e outras, registrando os acontecimentos. Vale ressaltar que a docente estabeleceu como prática, a leitura dos registros sempre no início de cada aula. Sobre as retomadas, em dado momento, a docente questionou se era mesmo necessário ficar retornando em coisas já estudadas ou se era mais adequado dar continuidade ao estudo de coisas novas. Por vezes, a própria professora “cortava” a conversa para que determinadas confusões não se alongassem mais do que o necessário.

A professora encerrou seu relato e na sequência, respondeu algumas perguntas.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre o *Pipa Combate*. A professor afirmou que a decisão pela tematização da pipa foi em função das falas e conversas que as crianças tinham sobre os acontecimentos do evento: ação policial, as manobras realizadas pelos participantes, por exemplo. Outro ponto que levou à decisão se remete a curiosidade das crianças que não participaram do evento e mesmo o discurso que produziam sobre o evento: perigoso, coisa de vagabundo e desocupado. A docente relatou que tematizar pipa também foi para evitar tematizar o evento em si, o que, em sua visão, seria algo dificultoso e polêmico. As questões relacionadas ao evento e a violência que o permeia não foram problematizadas.

As crianças chegavam eufóricas na escola. Aproveitando o evento *Pipa Combate*, a docente decidiu pela tematização da pipa.

A **segunda questão** foi sobre as crianças que não participavam do evento apesar disso, elas conheciam o evento e tudo o que o permeava.

---

<sup>128</sup> Cortada com a mão. Durante as aulas, não era permitido o uso de cerol ou outros cortantes.

A **terceira questão** foi sobre não problematizar a violência, considerando que todas as crianças conheciam, tanto o evento, quanto o próprio entorno onde ele acontecia. A docente relatou que ficou com receio de causar algum mal-estar com as famílias, considerando que não tinha uma gestão escolar que apoiava suas práticas e o diálogo era muito complicado. Estendeu essa questão, afirmando que a violência em questão era uma violência de estado. Em nenhum dos trabalhos realizados pela docente houve um respaldo da gestão.

A **quarta questão** foi sobre o aceitamento das famílias em relação à tematização proposta. Os pais e os responsáveis comentavam que as crianças estavam empenhadas em organizar e trazer os materiais solicitados. A docente afirma que as famílias acolheram bem a tematização (essa e outras). No caso específico do trabalho com as pipas, as famílias se aproximaram mais do trabalho docente<sup>129</sup>, fazendo com que houvesse uma melhor compreensão.

A docente não conseguiu visitar o evento *Pipa Combate*, porque reside em uma outra cidade, o que, no seu ponto de vista, poderia ser interessante, visto que outras possibilidades poderiam se apresentar.

A **quinta questão** se referiu à visitação do *véio da pipa*, momento em que ele confeccionou uma pipa em menos de um minuto. A professora afirmou que passou a conhecer o *véio da pipa* por causa das crianças, apesar de não ser a única opção de compra do material e da pipa. Antes dele visitar a escola, a professora passou no local onde ele “atende”. Como intenção, a visita tinha como objetivo que as crianças conhecessem o equipamento que ele havia desenvolvido para elaboração das pipas. Duas crianças sabiam confeccionar pipas, mas não davam conta de atender a sala inteira. A presença dele na escola foi bem interessante, porque as crianças já o conheciam.

A **sexta questão** foi direcionada ao dicionário. A docente relatou que as crianças não frequentavam o evento e por isso, não tinham contato com as palavras utilizadas por quem soltava pipas. Neste sentido, a elaboração de um dicionário poderia auxiliar na compreensão desses termos. Para não perder essa ideia e não tornar a atividade “chata” (repetindo um termo utilizado pelas próprias crianças), foi confeccionada na lousa um mapa contendo esses termos. As crianças que não quiseram participar eram aquelas que já conheciam os termos. Uma dessas crianças não era ainda alfabetizada. Mesmo assim, quando chegou sua vez de elaborar o registro, fez dentro de suas possibilidades (mesmo relatando que tinha receio que a professora

---

<sup>129</sup> A docente relatou que durante as reuniões com pais e responsáveis, ela realizava uma fala geral com as famílias e na sequência, se dirigia para a sala de Educação Física, caso alguém quisesse conversar. Mas nunca isso acontecia.

Não compreendesse o que estava escrito. A docente ressaltou que todas as crianças registraram no caderno, cada qual a sua maneira.

A **sexta questão** foi elaborada em relação ao dicionário. A docente relatou que as crianças que não frequentavam o evento, não tinham contato com as palavras utilizadas (dialeto) por quem soltava pipas. Nesse sentido, a elaboração de um dicionário poderia auxiliá-las a compreender melhor esses termos. Para não perder essa ideia e não tornar a experiência chata (como as crianças disseram), foi confeccionada na lousa um mapa sobre esses termos. As crianças que não quiseram elaborar o dicionário eram aquelas que conheciam esses termos e não queriam ter esse trabalho. Uma dessas crianças ainda não era alfabetizada. Ele elaborou o registro – quando chegou sua vez – mas tinha muito receio que a professora não compreendesse o que ele escrevera. A docente ressaltou que todas as crianças registraram no caderno, cada qual a sua maneira.

Sobre o registro, ele aconteceu durante o processo e tinha o objetivo de oferecer condições para que a docente pudesse avaliar depois. Serviu também para que utilizasse em suas pesquisas. Sobre a avaliação, relatou que a aposta era que os registros oferecessem critérios para que ela pudesse realizar sua avaliação<sup>130</sup>, pensando nas possibilidades sobre o que os estudantes haviam aprendido – sabendo que não conseguiria dar conta de todos eles – que pelo menos pudesse ser “retirado” um critério de cada registro, oferecendo um elemento para que todos/as pudessem ser avaliados, visto que era necessário entregar esses critérios com uma certa antecedência para a coordenadora pedagógica<sup>131</sup>. Desta maneira, os registros assumiram duas funções: a primeira, um critério comum que estabeleceu as notas. O segundo, mais pessoal, mas alinhado com as subjetividades dos estudantes<sup>132</sup>.

A professora considera positivo a maneira como a escola significa a Educação Física (de uma maneira informal), porque desta maneira, as possibilidades de tematizações, problematizações e vivências se ampliam para além das amarras colocadas pela escola.

A professora avaliou a tematização da pipa como positiva, considerando que não tinha experiência nem com a escola e nem com currículo cultural. Acredita que não conseguiu aproveitar toda a potência do trabalho realizado. Outro ponto que a professora trouxe foram as falas dos/as colegas que muitas vezes, desencoraja sua prática, principalmente porque as crianças se deslocavam pelo espaço sozinhas, pessoas do entorno entraram na escola para participar das aulas.

---

<sup>130</sup> A docente foi influenciada por um texto que leu em sua graduação.

<sup>131</sup> Havia critérios pré-estabelecidos pela escola.

<sup>132</sup> A docente relatou que o primeiro critério foi o validado pela escola.

De modo geral, considera que a tematização “bagunçou” o tempo-espaço da escola. dentro da rotina da escola, conseguiram *viver de outro modo*, mas considera que a cultura escolar agenciou sobremaneira sua prática, visto que a opinião dos/as colegas era importante para que se sentisse aceita no grupo escolar.

### Relato de experiência nº 03

O professor relatou a tematização do parkour, em uma escola pública de Guarulhos, localizada no bairro dos Pimentas, região periférica da cidade. Como já conhece o entorno e as práticas realizadas pela comunidade, mas em seu primeiro ano na escola, percorreu o entorno e leu o projeto pedagógico da escola com o objetivo de articular as aulas com as propostas da escola. No ano em questão, a articulação aconteceu com um projeto chamado *Dorcelina ativa*, onde fosse possível valorizar os saberes da comunidade, dos estudantes, aproveitando os diversos espaços da escola, a escola possui um amplo parque, espaços arborizados e uma quadra grande. O presente relato foi realizado com os primeiros, segundos e terceiros anos, porque ao perguntar para as crianças sobre as práticas que elas realizavam fora da escola, elencaram o balé, o futebol e em toda aula, o parkour foi citado como prática que realizavam em casa, jogavam no *roblox*<sup>133</sup>. O docente considerou interessante, visto que se articulava com o projeto da escola (movimentar as crianças nos diversos espaços da escola, valorizando seus saberes).

Na sequência, as atividades foram iniciadas com o registro sobre os saberes discentes sobre o parkour. Tudo o que foi falado foi registrado em uma folha de papel pardo.

A parte prática, na quadra, foi realizada a partir de materiais espalhados pela quadra, onde as crianças precisavam transpor os obstáculos. A partir das falas dos estudantes, o professor percebeu que as crianças tinham um conhecimento sobre o parkour, principalmente quando queriam mostrar seus movimentos<sup>134</sup>.

Em seguida, imagens foram trazidas, com pessoas (homens, mulheres e crianças) realizando os movimentos do parkour. Foi sugerido que as crianças realizassem os movimentos a partir de suas compreensões sobre os desenhos, descolando da dicotomia certo-errado. A todo momento, era deixado claro que podiam recriar os movimentos de acordo com suas possibilidades e compreensão acerca das figuras.

Para que todo o espaço da escola fosse utilizado, a vivência seguinte foi realizada na lateral da escola, onde há árvores e grades. As crianças subiram as grades, nas árvores, se pendurando e explorando o espaço e as potencialidades de movimento do corpo. Uma outra vivência foi realizada no parque da escola e para surpresa geral, as crianças nem se importaram com os brinquedos. Demonstraram muito interesse em continuar pulando de um lado para outro.

---

<sup>133</sup> Trata de uma plataforma de jogos virtuais, onde o/a jogador/a pode assumir o/a personagem que decidir, a partir da construção de seu avatar.

<sup>134</sup> O professor fez uma pausa para relatar que recentemente, em uma formação, ouviu que as crianças são tábula-rasa, o que foi combatido pelo docente principalmente a partir das representações que as crianças tinham sobre o parkour.

Durante essas vivências práticas, as crianças questionaram sobre quem criou o parkour, onde ele foi criado e quem inventou os movimentos.

Foi trazido vídeos de mulheres, crianças e pessoas com deficiência realizando os movimentos do parkour. A intenção era descolar a prática do gênero masculino, mostrando que todo corpo pode realizar o parkour. Algumas crianças perguntaram se certos movimentos que estavam no vídeo poderiam ser o parkour. O docente disse que sim e afirmou que a própria sala poderia criar movimentos novos para o parkour, mas sem esquecer de nomear esses movimentos. Em um determinado momento, as crianças (divididas em pequenos grupos para a elaboração dos movimentos) apresentaram suas criações para os/as colegas. As apresentações foram gravadas, editadas e em seguida, exibida para todas as salas. Foi um momento bem interessante, porque todas puderam se ver, ver os/as demais e os movimentos elaborados.

A finalização do trabalho previa a visitação a uma praça perto da escola, onde as crianças vivenciaram o parkour em um outro espaço. Apesar do apoio da direção, em função de uma certa desconfiança dos/as próprios/as professoras/es (colegas), isso não foi levado adiante.

As vozes discentes foram articuladas com as aulas vindouras e com o projeto da escola. A ideia era colocar em destaque as representações dos/as estudantes e por essa razão, nenhuma pessoa externa à escola foi convidada a participar das aulas.

### **Questões a partir da entrevista**

Sobre a decisão em tematizar o parkour, como as crianças anunciaram que conheciam e praticavam o parkour, a decisão por essa prática se deu por essa razão, até porque, como constava no projeto pedagógico a vivência e a apropriação dos diferentes espaços da escola, se não fosse o parkour, seria alguma outra prática.

A **primeira questão** foi sobre como as crianças conheciam o parkour e isso foi em função do roblox e de duas crianças que realmente praticavam o parkour. Inicialmente, a ideia era utilizar os computadores da escola para que as crianças jogassem o roblox, mas ficou inviabilizado em função da organização do espaço, criação de conta (o que de certa feita poderia ferir a LGPD<sup>135</sup>).

A **segunda questão** foi sobre as imagens levadas para as crianças. De acordo com o professor, essa ação tinha a intenção de ampliar os conhecimentos acerca da prática,

---

<sup>135</sup> Lei nº 13.709/2018. Disponível em: <https://www.gov.br/esporte/pt-br/aceso-a-informacao/lgpd> - último acesso em 03/11/2023.

considerando os nomes dos movimentos e suas origens. Vale ressaltar que o docente também ofereceu vídeos para que as crianças pudessem ver outras pessoas realizando os movimentos do parkour.

A **terceira questão** foi sobre o uso dos espaços. A vivência prática dos movimentos do parkour foi realizada no espaço lateral da quadra, dando a ideia de que qualquer local é propício para a prática. Durante essa prática, as crianças perceberam que embora tivessem receio de realizar certos movimentos, o espaço propiciava a exploração de outros movimentos que estivessem mais na zona de conforto das crianças. A questão da segurança foi retomada a todo momento (segurança de si e dos/as colegas).

A escolha por tematizar o parkour se deu para que o trabalho com as crianças fosse mais tranquilo, considerando a quantidade de salas de aula.

A **quarta questão** tinha como intenção saber como a comunidade escolar enxergava as ações docentes. De modo geral, havia uma boa acolhida da gestão e dos/as demais colegas em relação à tematização e as professoras perceberam a seriedade que o trabalho era conduzido. A decisão em não ir para o parque realizar as vivências foi exclusivamente do docente por não sentir segurança em sair da escola para realizar uma vivência que aos olhos dos demais, já parecia insegura.

Sempre houve um bom diálogo entre o docente e a coordenação pedagógica sobre os assuntos referentes às aulas de Educação Física. As crianças utilizaram os brinquedos do parque de uma maneira “não usual” e isso não foi questionado pelas professoras.

A **quinta questão** foi em relação à criação dos movimentos que as crianças elaboraram. O professor tinha como intenção fazer com que as crianças percebessem que também eram pessoas que produziam cultura, a partir dos movimentos (conjunto que envolve: agenciamento do docente pelo currículo cultural, a fala das crianças e o plano de aula docente).

Solicitar que as crianças vivenciassem os movimentos elaborados pelos/as colegas era uma possibilidade, mas que não fora aventada pelo docente naquele momento.

A **sexta questão** foi relacionada às apresentações que as crianças realizaram. Isso aconteceu para que elas pudessem ver os movimentos que os/as colegas criaram e ter um momento de apreciação de seus movimentos, considerando que passaram aulas elaborando-os.

Uma criança se emocionou quando se viu no vídeo, o que, de acordo com o docente, poderia ser um indício de algum atravessamento que ela teve naquele momento, em função de algum acontecimento da aula.

O docente afirmou que o trabalho mais significativo foi o fato das crianças produzirem sua cultura, percebendo que o parkour está na sociedade, mas que elas puderam criar da maneira como elas podiam vivenciar. Em conversa recente com as crianças, elas citaram o nome dos movimentos que foram elaborados durante as aulas de parkour (9 meses após os acontecimentos).

#### Relato de experiência nº 04

O presente relato refere-se à imersão na prática do boxe entre alunos do Ensino Fundamental 1 de uma escola da rede estadual de São Paulo, durante o terceiro bimestre de um dado ano letivo. A opção por essa vivência teve como inspiração a proximidade da instituição de uma série de espaços de luta, sendo um deles situado no Centro de Educação Unificada (CEU). A tematização encontra respaldo no documento oficial da rede (currículo da cidade, que divide os temas a serem estudados de maneira bimestral<sup>136</sup>). Ainda assim – nas palavras do docente – tenha encontrado alguma resistência sobre o tema. Outra questão levantada foi sobre a representação que os estudantes têm acerca da Educação Física. Várias vezes, os encaminhamentos pedagógicos sugeridos foram contestados pelos estudantes. Isso fica bem evidente quando em determinadas tematizações, há uma percepção discente a respeito do que os meninos e as meninas podem fazer.

As experiências em torno dessa prática pressupunham que as próprias crianças expusessem seus conhecimentos sobre o esporte, suas regras e golpes, estimulando-as a partilhar seus ensinamentos aos demais estudantes, visto que o próprio professor afirmou não ter qualquer intimidade com o tema (e nem a vivência prática dos movimentos). O docente fazia os registros em um caderno e enfatizou que a preocupação com o gesto técnico era o aspecto que menos era considerado para efeito de avaliação. Como parte do que entende ser o propósito de um currículo cultural, o professor colocou mais em consideração o nível de participação na aula, a preocupação em repassar os aprendizados para os estudantes, bem como eles/as colocam em prática aquilo que outras crianças – durante as vivências – ensinaram. Tudo isso fez, no entender do docente, que os estudantes assumissem o protagonismo da aula.

Sobre a avaliação, o docente afirmou levar em consideração todas as formas de participação dos/as estudantes: críticas, sugestões, opiniões, questionamentos acerca das problematizações, bem como a utilização de aparatos tecnológicos, como o tik-tok<sup>137</sup>.

Como complemento, o docente apresentou vídeos sobre a prática esportiva e organizou rodas de conversas com as crianças, etapa que suscitou debates interessantes ligados a questões

---

<sup>136</sup> O docente relatou que apesar de vir a orientação sobre a tematização, ele propôs para as crianças o boxe (que não estava no documento). Ainda sobre isso, foi alterado o bimestre em que a luta aconteceu. A gestão – de acordo com o relato docente – não tem um conhecimento sobre o documento oficial de Educação Física e nem das proposições do **Currículo Cultural** e possivelmente ainda guardam uma representação de uma Educação

<sup>137</sup> O professor relatou que durante uma tematização, foi utilizado os vídeos veiculados na rede social Tik-Tok, o que causou um certo incômodo por parte das famílias, que “reclamaram” na escola. sobre isso, afirmou que essas reclamações sempre foram filtradas pela gestão, não chegando ao docente.

como as de gênero. Ele ressaltou que parte dos alunos o indagou sobre a existência somente da modalidade masculina do boxe, sem categorias femininas ou para pessoas com deficiência. O vídeo ajudou a elucidar essa série de dúvidas e estimulou o engajamento, especialmente no tocante à participação feminina e à inclusão social das mulheres por meio do esporte.

Nesse contexto, o docente chamou a atenção para os testemunhos da aluna Eduarda<sup>138</sup>, que pratica boxe e ajudou a trazer novos aprendizados para os alunos, levando inclusive materiais que compunham a luta para a sala de aula. Sobre isso, vale ressaltar que ela fazia questão de realizar suas vivências com os meninos.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre algum exemplo prático em que a criança disse algo que foi utilizado como “pano de fundo” para um encaminhamento didático. Nesse sentido, o docente relatou que isso aconteceu, por exemplo, quando as crianças questionaram se o boxe não tinha para mulheres ou para cadeirantes. Os vídeos que foram trazidos pelo docente auxiliaram os/as estudantes a compreenderem que a prática do boxe vai para além do gênero masculino.

Em outro momento, ao assistirem um vídeo, um estudante fez um comentário sobre a roupa que a atleta utilizava, se posicionando de uma maneira machista sobre o corpo feminino. A partir desse acontecimento, o professor afirmou que são considerados quando pensa nas situações didáticas vindouras.

A ideia era demonstrar para os/as estudantes que o corpo feminino pode realizar quaisquer práticas se assim desejar.

Outro exemplo que caminha neste sentido foi quando as crianças explicaram sobre a função e a maneira de se agir com o/a *sparing* que pode acontecer de várias maneiras, desde a uma simples simulação com golpes aplicados com bem menos força, até uma simulação de luta tal qual ela acontece. Depende da maneira como é combinado antes de iniciar o treinamento<sup>139</sup>.

A **segunda questão** foi sobre as percepções dos estudantes acerca da tematização. De acordo com o professor, a possibilidade de realizar lutas deixou alguns bastante agitados, mas de uma maneira geral, todos/as se envolveram, porque algumas funções foram divididas (lutadores/as, árbitros, por exemplo).

---

<sup>138</sup> Para garantir o anonimato e a segurança dos dados dos/as estudantes, seus nomes foram alterados.

<sup>139</sup> Isso foi explicado pela estudante Eduarda e fez com que o professor fosse pesquisar sobre o assunto.

As questões mais técnicas ficaram sob responsabilidade da Eduarda e do Pedro que já tinham alguma experiência com a luta tematizada. De acordo com o professor, isso é uma das coisas mais importante do currículo cultural, porque retira do docente a centralidade do conhecimento, convidando todos/a a participar dos diferentes processos que envolvem uma aula.

A **terceira questão** se referiu sobre como as ações didáticas impactaram (ou não) os/as estudantes. Para tanto, o professor realizou um vídeo no final dos trabalhos, perguntando como foi estudar o boxe. A maioria avaliou positivamente, confrontando com outras aulas que tinham acessado. Por exemplo, quando o professor Sergio<sup>140</sup> – professor de boxe – visitou a escola para conversar com os/as estudantes.

Afirmou que, como não fica na sala dos professoras/es, durante o intervalo fica transitando e conversando com as crianças. Em um desses momentos, acabou coletando algumas informações sobre a tematização do boxe. Alguns estudantes disseram que a tematização era interessante, mas que preferiam como era no passado: futebol para os meninos e nada para as meninas. O professor acredita que é possível que essas crianças tenham considerado que existem outras maneiras de se realizar a Educação Física, mas o importante não é a mudança, mas a possibilidade de se ter um local para que haja essa reflexão, esse outro olhar.

Ainda sobre isso, trouxe outros exemplos de como o próprio boxe pode ser significado: prática para emagrecer, forma de combater o estresse ou como uma maneira de aprender uma luta.

---

<sup>140</sup> Para garantir o anonimato e a segurança dos dados do professor, seu nome foi alterado.

### **Relato de experiência nº 05**

Esse é um relato de prática de uma professora de uma rede de ensino, de uma escola situada na cidade de Santo André, que envolveu alunos do 8º e 9º anos, tendo como tematização a dança.

O primeiro passo consistiu em um mapeamento com os alunos a respeito de dança, a partir de dois questionamentos: o que era dança para eles e como a dança estava presente nas suas vidas. Para os estudantes envolvidos, a dança era vista como uma arte, um estilo de música, e outros, enquanto a presença da dança em suas vidas manifestava-se através do TikTok, das redes, das mídias sociais, independente deles dançarem ou não, só apreciando, mais como consumo, sendo que alguns poucos praticavam o *street*.

Como próximo passo, foram feitos grupos de até quatro pessoas, e foi pedido para que escolhessem cinco movimentos do cotidiano deles, qualquer movimento que fizessem. Aos poucos, os alunos foram se soltando, fazendo movimentos simples do dia a dia de forma mais solta, depois, se apropriando do movimento do outro, até que transformaram tudo aquilo numa coreografia e cada grupo apresentou seu resultado na frente de todos outros, tanto para a turma do 8º quanto do 9º ano, de forma descontraída e alegre.

A seguir foi feita uma roda de conversa a respeito do que foi apresentado, onde foi perguntado sobre como se sentiram ao passar por aquilo, como entenderam, o envolvimento de todos, chegando-se à conclusão de que para dançar não era preciso ter ritmo, coordenação, mas apenas que se colocasse uma música, que eles fizessem um movimento de forma repetida, e assim, estariam realizando uma dança.

Como houve uma divisão entre o pessoal do 8º ano, que apontou mais para um sentido e aproximação do que viam no TikTok e, o do 9º ano, que se ligaram mais às práticas urbanas em geral, os caminhos indicados pelas turmas foram responsáveis por ações diferentes.

A proposta para o 8º ano foi de um trabalho dividido em etapas, a saber: com os grupos formados, dentro de cada um teria uma pessoa responsável pela pesquisa, um outro aluno, ou dupla, seria responsável pelo relato e pela documentação, ou seja, filmar, fotografar, fazer podcast, tendo que registrar todo o processo, outra pessoa seria responsável pela coreografia da proposta e, ainda outra, para mostrar. Foi feito um cronograma, e uma pesquisa sobre indústria cultural e TikTok para discussão posterior. Nessa discussão, o foco foi o que é indústria? o que é cultura? e o Tik Tok? A partir de vários questionamentos chegou-se ao papel deles na sociedade e aos interesses econômicos e ao lucro que embasam tanto a indústria cultural quanto o Tik Tok. Assim, ficou resolvido que para entender melhor todo esse processo de criação, de

indústria cultural, eles iriam escolher uma música que não fizesse parte do repertório dos alunos e da maioria das pessoas para desenvolver o projeto como se fosse para viralizar. O 8º ano encontra-se nesse processo de criação das coreografias agora.

O 9º ano foi por outro caminho, começando a trabalhar os significados da dança, o que ela significa para várias culturas, até que se chegou à valsa, com eles dançando inclusive. O assunto deu margem à uma discussão sobre a valsa, como era aquela dança, quando foi criada, onde ela é feita hoje, e as respostas dos alunos trouxeram à tona a cultura de que se dança uma valsa em casamento, em baile de debutante e festas de formatura, mostrando que é uma dança de evento, um ritual, um rito. A pergunta levantada diante dessa questão foi se esses três fatos são baratos de se fazer e quem os realiza? Para os alunos do 9º ano, na prática, vão ver quanto tem que desembolsar para fazer uma formatura. Levantada essa questão sobre o custo dos eventos citados, assim como a questão social dos participantes, pudemos observar que esses fatores nos levam a pessoas que têm mais poder aquisitivo, o que, historicamente, é fácil demonstrar.

Outra dança comentada foi Rockabilly, em que todos dançaram e depois houve uma discussão produtiva sobre sua origem. Vários alunos sabiam que veio dos EUA, que o rock veio do blues, jazz, e que era de origem negra. As origens e a lembrança de Elvis Presley também suscitaram uma discussão sobre apropriação cultural feita por Elvis. Grande responsável pelo sucesso do rock, e aí o rock foi para uma sociedade americana como uma música de rebeldia, a dança era rebelde, e tinha aqueles bailes dos negros, dos pretos que eles dançavam daquela forma, mas a sociedade americana não aceitava aquilo, tanto que o Elvis tinha que fazer apresentações do peito para cima, porque não podia mostrar ele rebolando, que falavam que as mulheres iam a loucura. E essa conversa foi gerando outra, agora a respeito do funk, pois se era uma sociedade, à época, que tinha os valores diferentes com algumas questões diferentes das de hoje, sendo uma sociedade que privava por essa questão da sexualidade, hoje é um pouco mais aberta, mas não é todo mundo que aceita, o que gerou falas sobre preconceito e posição da mulher atualmente.

Por último, realizou-se uma dança circular com os alunos no pátio, que mexeu com a escola inteira. Foi entrando gente do 3º., 9º, do 8º, foi entrando o pessoal da limpeza, as pessoas foram entrando e dançando e a roda de conversa depois girou sobre essa característica da dança circular de não excluir ninguém, de se fazer o círculo, da comunhão, celebração e interação que representa. Ao mesmo tempo, questionou-se os alunos sobre o significado das danças para eles, que responderam que gostavam das danças urbanas, de hip-hop, do break, do funk, dos

Racionais, que essas danças não demandavam um lugar apropriado para fazer isso, e sim em qualquer lugar.

As respostas serviram de gatilho para propor a eles de fazer um hip-hop, entrando na discussão sobre se ele seria manifestação artística, uma dança, até à conclusão de que seria uma manifestação urbana, marginalizada, um movimento onde as pessoas diziam, estamos aqui, essa é a nossa arte e a gente quer falar também.

Os alunos se dividiram então, entre os que iam fazer grafite, quem participaria do break, e quem quisesse trabalhar na poesia e no rap.

Quanto à apresentação, a solução foi entrar nas salas já arrastando tudo, já cantando, e foi um acontecimento. A aula foi parada, tirou tudo do eixo, ocupou-se o espaço em que estava todo mundo sentado, levantando todo o pessoal.

Essas experiências ainda aguardam o relato final dos envolvidos, a partir da proposta de que eles escrevam como foi todo desenvolvimento do processo, de como eles se sentiram participando daquilo, isso, por meio de algumas questões que servirão para seu direcionamento e assim fechar a parte deles.

Porém, de acordo com a professora, não é possível finalizar esse relato sobre essas atividades, sem deixar documentada a poesia sobre Mulheres, escrita e declamada pelo grupo de meninas do 9º. ano durante a intervenção na escola:

*“Eu sou mulher, sou inteligente,  
forte, maravilhosa e independente,  
não sou um objeto, não sou um alimento,  
não sou um animal, e não sou um instrumento,  
sou um ser humano assim como você,  
eu também tenho sentimentos,  
você não consegue ver?  
O peso das tuas palavras carrego na minha alma,  
luto pelos meus direitos, pois não irei ficar calada,  
por anos aguentei calada e sozinha,  
mas hoje me levantei e sigo firme na minha,  
palavras dolorosas ecoam na minha mente*

*e lembranças horrorosas no meu subconsciente,  
nossa luta se estende desde 60,  
lutar pelos direitos, igualdades apenas,  
não existem mulheres que gostem de apanhar,  
o que existe é uma mulher  
humilhada demais para denunciar,  
machucada demais para reagir,  
com medo demais para acusar,  
e sem força o suficiente para fugir”.*

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** se remeteu ao porquê de realizar uma apresentação. De acordo com a professora, o objetivo foi compartilhar, trocar informações com outras crianças. Mesmo as crianças que não conseguiam apresentar (por timidez) não foram prejudicadas. A professora ressaltou com a turma que todos/as estavam aprendendo e aquele era o espaço para isso e por essa razão, ninguém precisaria ficar preocupado/a com a apresentação. Uma das crianças apresentou a dança em particular, somente para a professora.

A **segunda questão** foi sobre como as crianças se sentiram ao realizar os movimentos característicos da dança. As falas dos estudantes foram no sentido de afirmar que todos participaram e vivenciaram os movimentos. Muitos/as acreditavam que seria mais difícil, mas como os movimentos partiram daqueles realizados no dia a dia, a grande maioria não encontrou qualquer dificuldade. Para a professora, o que mais importa é que todos/as vivenciaram. Na visão da professora, a ideia de que a dança está atrelada com ritmo ficou superada.

A **terceira questão** foi sobre o momento que a professora deixou os/as estudantes realizarem uma prática esportiva (alheia à tematização em curso<sup>141</sup>, mas necessário para que determinadas tematizações sejam possíveis). Trata-se de um momento de descontração, em que a professora vivencia as práticas juntamente com os/as estudantes. Segundo seu relato,

---

<sup>141</sup> A professora relatou que faz alguns acordos com os/as estudantes. Caso as tematizações transcorram sem quaisquer problemas, é concedido um momento de “prazer”, onde as crianças ficam à vontade para realizar aquilo que desejarem. Durante o ano de 2022, a professora ficou afastada a maior parte do ano letivo em função de uma cirurgia e segundo relatou, retomar as aulas de EF, os combinados e a rotina das aulas ainda é algo dificultoso.

identificou isso (essa aula descolada das tematizações como “combinado”) como pertencente à cultura dos/as estudantes e por essa razão, também resolveu manter.

Sobre o local em que as crianças residem, na **terceira questão** a professora evidenciou que é fundamental que o/a docente conheça os estudantes, pesquisando onde moram e como fazem para chegar na escola. Conhecer essa realidade também permite que se acesse a cultura que os/as estudantes têm. Estabelecendo um paralelo sobre essa questão, a partir do Tik Tok, as crianças tomaram contato com uma música que fez sucesso nos anos oitenta. A professora perguntou às crianças sobre como essas músicas chegam até nós, de que maneira, quais as intenções sobre isso?

A **quarta questão** tratou sobre os motivos que levaram a professora a tematizar a valsa para as crianças do 9º ano. De acordo com seu relato, a ideia era trazer algo “não comum”, “não usual”, mas que de alguma forma ainda estivesse presente na sociedade, seja em um baile de debutante, em casamentos ou em formaturas. Essa decisão também foi influenciada porque anteriormente, alguns estudantes haviam elaborado uma valsa a partir da dança da ‘galinha pintadinha’ (mas sem atrelamento com a aula de EF).

As questões relacionadas às músicas e a corporeidade suscitaram muitas discussões que perpassam a exposição sexual e como isso foi se constituindo como tabu a partir de uma certa ideia de moralidade. Todas essas discussões aconteceram em rodas de conversas realizadas pela professora (que é uma prática corriqueira da docente).

A **quinta questão** tratou sobre a apresentação das danças para a escola. De acordo com o relato da docente, isso partiu da professora, porque compreendeu que os conhecimentos tratados durante as aulas de EF precisam ganhar outros espaços e impactar outras pessoas, proporcionando reflexões e novos significados. Outro ponto levantado foi o caráter motivador que as apresentações podem ter, fazendo com que outros/as crianças participem. Por isso que a professora sugeriu que os/as estudantes entrassem nas salas de aulas e realizassem as apresentações (tudo previamente combinado com os/as demais professoras/es).

A respeito do poema elaborado pelas meninas, a professora salientou que foi algo elaborado com professoras de outras áreas onde inicialmente, a ideia era somente expor algo simples, mas que pouco a pouco foi se tornando algo mais significativo, com outras referências.

## **Relato de experiência nº 06**

Antes de iniciar o relato, o professor ressaltou como sua participação no curso realizado durante o ano de 2022, onde as discussões sobre ampliação e aprofundamento influenciou sobremaneira sua maneira de pensar e colocar em prática. Outra questão trazida pelo docente se refere àquilo que chamou de material didático entregue pela rede para que os/as docentes possam seguir as tematizações propostas no material.

O presente relato refere-se a um trabalho realizado em uma EMEF, localizada no bairro de São Miguel Paulista, zona leste da cidade de São Paulo, onde o docente leciona como professor de Educação Física para a turma do quinto ano do Ensino Fundamental. Ele explicou a respeito da experiência vivenciada no primeiro semestre de 2022, envolvendo a turma de alunos para a qual já lecionava em 2021. O projeto visava a avaliar a relação dos estudantes com as práticas esportivas no entorno do bairro onde estava situada a instituição educacional e para tanto, organizou uma conversa para saber sobre o que as crianças sabiam sobre o assunto e constatou que sobre as práticas esportivas, pouco mencionaram. Por essa razão, resolveu tematizar isso. Como primeira etapa, ao lado de outro professor, realizou registros fotográficos de espaços que serviam de palco para práticas corporais na região, enquanto as crianças expunham suas interações com esses pontos, como por exemplo, a prática do skate e do beach vôlei.

A partir dessa troca de informações, os alunos pontuaram duas atividades de maneira mais enfática. Uma delas foi o voleibol, possivelmente em função do surgimento de algumas quadras de areia nas imediações. O skate foi a outra prática citada, o que despertou mais atenção do docente e acabou se tornando objeto principal do estudo<sup>142</sup>. Um dos aspectos destacados dizia respeito à indistinção de gênero na menção ao skate, mesmo sendo esta atividade ainda majoritariamente associada ao universo masculino, o que pode se explicar pelos resultados recentes alcançados pela jovem Rayssa Leal. O espaço dedicado a essa prática no Núcleo de Lazer Jardim Helena também pode ter influenciado nessa percepção dos estudantes. O professor abordou algumas questões relacionadas ao gênero e sua relação com as práticas corporais, como por exemplo atletas transgênero no vôlei e meninas praticando skate (como a Raysa Leal).

A escola disponibilizava de alguns skates que ficaram por lá em função de uma tematização acontecida anos antes, oportunizando as primeiras vivências, onde algumas crianças explicaram algumas manobras e como se iniciava no skate. Muitas ações foram

---

<sup>142</sup> O docente ressaltou que não tinha uma carga horária ampliada na escola e por essa razão, não havia um projeto definido no que tange às práticas corporais. O PPP (plano político pedagógico) passava por reformulação e por essas razões, a tematização foi decidida durante as conversas com as crianças.

encaminhadas a partir das perguntas das crianças. Na sequência, o professor trouxe um *longboard* para que as crianças pudessem ampliar a vivência prática. Elas perceberam a diferença nas rodinhas e isso virou tema de conversa entre os/as estudantes.

O docente selecionou reportagens alusivas ao tema, por meio das quais ele incentivou os/as estudantes a relatarem gestos e manobras do skate das quais tinham conhecimento, além de compartilharem eventuais dificuldades que sentiam ao realizar a atividade ou que os impeliam a praticá-la. Em paralelo, propôs análises de um vídeo veiculado no YouTube, no qual dois skatistas profissionais transmitiam ensinamentos sobre o esporte. Durante a exibição do vídeo, tanto o docente como os/as estudantes atentaram para duas cenas: uma, referente às pessoas trajando roupas de marcas associadas ao skate mesmo sem praticá-lo e outra referente à algumas pessoas praticando o skate sem o uso de equipamentos de segurança o que, de acordo com as crianças, deve-se ao fato dessas pessoas terem mais intimidade e experiência, fazendo com que os equipamentos não sejam necessários. Isso foi confirmado pelos dois skatistas que apresentavam o vídeo.

Na continuação do vídeo, alguns termos referentes às manobras foram citados. Como as crianças não conheciam esses termos, o professor sugeriu um momento de pesquisa na sala de informática da escola<sup>143</sup>, onde poderiam pesquisar sobre o significado dos termos e como os movimentos se configuravam. A ideia era pesquisar as imagens para posteriormente, expor para o restante da turma.

Durante o vídeo, um link chamava atenção. O título: “pessoas que não andam de skate, mas que usam roupas de skatista” o que, de acordo com os apresentadores do vídeo, era algo absurdo. Mas as crianças relataram que muitas de suas roupas estavam associadas ao skate, mesmo sem que soubessem andar de skate.

O docente combinou com a gestão e encaminhou os/as estudantes para um parque próximo da escola. No dia combinado, todos/as foram à pé e ficou estabelecido que durante um determinado tempo, aprofundariam os estudos acerca do skate e na sequência, poderiam usufruir dos espaços da maneira como julgassem melhor. Alguns/as estudantes subiram e desceram o *Half pipe* a pé mesmo, escorregando e brincando. Para surpresa do professor, mesmo após o tempo combinado para a vivência do skate, as crianças continuaram a utilizar o espaço. Após algum tempo, outras pessoas praticantes de skate começaram a chegar. Neste

---

<sup>143</sup> Encaminhou essa ação porque anteriormente havia solicitado que as crianças pesquisassem em suas casas, mas não houve retorno quanto à pesquisa.

momento, as crianças se aproximaram para entrevistar esses/as praticantes. Apesar da imensa maioria ser composta por meninos, havia uma menina entre esses/as praticantes.

Nesse dia de imersão, o docente salientou o fato de algumas crianças proporem mudanças e improvisos na realização da atividade, usando objetos como cones e cabos de vassoura. Já um grupo de alunas demonstrou especial curiosidade por uma jovem praticante, trajando roupas largas tipicamente associadas ao skate. Ressaltou que uma das crianças se identificou com essas roupas. Tais atitudes, na sua percepção, denotariam uma espécie de tentativa de ressignificação daquela prática, o que pode estar atrelado aos processos de inserção do skate no ambiente urbano e de apropriação do espaço público. Essa característica também se evidenciou com aparelhos de rádio portátil em volume elevado e ao som de músicas ligadas ao estilo punk rock, como uma maneira de se apropriar dos espaços públicos, principalmente durante os anos 80. E é nesse momento que os/as skatistas são identificados/as como vagabundos/as e maconheiros/as.

O docente trouxe essa experiência para a escola e em um determinado momento de vivência prática com o skate, sugeriu o “uso” de punk rock em volume alto, com o objetivo de perguntar para as crianças – depois – se o som e sua altura influenciaram na realização dos movimentos com o skate. Uma parte creditou à música o sucesso nos movimentos. Outra parte disse que não havia qualquer relação.

O sucesso da experiência acima incentivou o docente a sugerir uma segunda rodada de imersão, mas dessa vez no Skate City, baseado no bairro do Bom Retiro (SP) e considerado um dos principais palcos dessa prática na capital paulista. Nesse contexto, pode-se identificar comparações, por parte dos estudantes, entre dois espaços públicos de estruturas e localizações distintas, contrastando realidades da periferia e de regiões centrais da cidade.

De acordo com os registros dos/as estudantes, algumas pessoas que transitavam pelo espaço – e que foram entrevistadas – alegaram que por vezes, há a vontade das mulheres em praticar o skate, mas como é necessário o acompanhamento de alguém, considerando que o espaço pode ser perigoso em alguns momentos do dia – e nem sempre há pessoas disponíveis para isso, muitas mulheres acabam abandonando essa prática.

Chamou a atenção dos/as estudantes alguns/as praticantes que realizavam manobras mais elaboradas. Perguntaram quanto tempo demoraram para aprender e se era difícil conseguir.

O engajamento dos estudantes estendeu-se para as famílias, visto que os pais também foram convidados a assistir às vivências. Em uma dessas ocasiões, chamou a atenção a presença e o envolvimento do avô do aluno Paulo<sup>144</sup>.

Como complemento a essas tarefas propostas, docente e alunos compuseram um diário vivo de fotos afixado no mural da sala de aula, com abertura para que os estudantes redigissem frases associadas à vivência abaixo das imagens. Também foram produzidos vídeos nos quais as crianças assumiram o papel de entrevistadoras e os demais participantes dividiram-se em funções previamente definidas. Em outra atividade, os jovens promoveram uma pesquisa de nomenclaturas vinculadas ao skate na sala de informática da instituição.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre as roupas que os/as praticantes utilizavam. A decisão por tematizar o skate foi em função das falas das crianças em relação ao uso dessas roupas. De acordo com o relato do docente, as crianças achavam estranho a maneira como as pessoas usavam essas roupas. Vale destacar que essa questão sobre as roupas estava atrelada ao vídeo que estabelecia relação com a vadiagem. Sobre os vídeos, o primeiro link dava conta das roupas utilizadas pelos/as praticantes do skate. O outro link tratava o uso do equipamento de segurança. De qualquer maneira, independentemente dos links sugeridos pela plataforma não influenciaram a decisão docente em trazer essas questões, porque isso aconteceria.

O uso do vídeo e dos links tinham a intenção de proporcionar aos estudantes acessarem os saberes oriundos da cultura do skate, mas o conteúdo não era conhecido pelo professor. Por essa razão, compreende que aquele momento foi uma ampliação dos conhecimentos discentes acerca da prática corporal em estudo.

A **segunda questão** foi sobre as entrevistas que os/as estudantes realizaram quando visitaram o parque. Naquele momento, havia uma menina praticando skate, mas nenhum/a estudante a abordou para conversar sobre. O docente afirmou que não tem como opinar sobre esse acontecimento, porque isso não foi colocado em discussão.

Sobre a utilização de músicas durante as vivências práticas, a **terceira questão** abordou a opinião dos/as estudantes sobre a interferência da música sobre os movimentos realizados. De acordo com os estudantes, o punk rock auxiliou na realização dos movimentos. Alguns/as estudantes acreditaram que qualquer ritmo influenciaria. Já um terceiro grupo de crianças afirmaram que a música nada impacta na realização dos movimentos do skate.

---

<sup>144</sup> Para garantir o anonimato e a segurança dos dados dos/as estudantes, seus nomes foram alterados.

Sobre a elaboração de registros, a **quarta questão** se debruçou em aprofundar sobre como as crianças elaboraram seus registros sobre o que haviam aprendido, o que havia sido significativo. Tais apontamentos indicaram – de acordo com o docente – o sentimento das crianças em relação às práticas. As problematizações sobre as roupas, a linguagem e a maneira como os/as skatistas são vistos não apareceram. Já no vídeo elaborado, alguns elementos pontuais apareceram, como por exemplo a realização de algumas manobras, algumas nomenclaturas e conceitos. Sobre a “apropriação” das nomenclaturas, o docente afirmou que termos apresentados enquanto assistiam o primeiro vídeo apareceram durante a gravação do vídeo dos/as estudantes. De acordo com o professor, o fato dos termos aparecerem indica que eles internalizaram esses conceitos.

A comparação entre os parques, palco das vivências externas à escola, foi o motivo da **quinta questão**. O docente relatou que a ideia era comparar as estruturas, porém as discussões transcorreram sobre diferenciá-los o que, em sua visão, é um bom exemplo de como algo planejado, por vezes, escapa da aula em função dos acontecimentos não previsíveis.

O professor ressaltou que não percebeu qualquer indício que apontasse para uma alteração nas representações discentes, talvez porque não tivesse isso como objetivo. Ainda sobre isso, destacou que o registro docente é importante para que haja uma reflexão sobre a própria prática, indicando “falhas” e potencialidades nos encaminhamentos propostos.

## **Relato de experiência nº 07**

O presente relato docente se trata de uma tematização realizada em uma escola de uma rede de ensino de São Paulo, localizada em Lorena (interior do estado), sobre danças urbanas, durante o ano de 2023. O professor relatou que a rede disponibiliza um material didático que auxilia professores e professoras a pensarem suas aulas.

O projeto sobre danças urbanas desenvolvido com estudantes do 8º ano da escola começou com uma apresentação básica na sala de aula a respeito do que os estudantes poderiam falar sobre danças urbanas. A partir dessa conversa, algumas informações foram coletadas. Os/as estudantes relataram que se tratava de danças que acontecem na cidade. O professor acredita que todos/as tinham uma boa noção, apesar de nem todos/as terem se pronunciado.

Na sequência, propôs que os trabalhos fossem iniciados com um seminário, onde a sala foi dividida em seis grupos e os/as estudantes puderam se organizar, porque, de acordo com o docente, se trata de uma sala “tranquila” para isso. Só estabeleceu um limite (máximo e mínimo) de estudantes por grupo, com o objetivo de equalizar melhor a divisão. Para que não as escolhas sobre os ritmos musicais fossem bem pensadas e decididas, deixou que esse momento acontecesse no próximo encontro.

Na aula seguinte, os grupos já tinham uma boa ideia sobre o que eram as danças urbanas e o professor não cerceou os/as estudantes que haviam escolhido a mesma prática. Por exemplo, um grupo escolheu um funk do ano 2000 e outro grupo, um funk da atualidade. Aproveitando o fato de que as aulas para essa sala se dão em formato de “dobradinha”, onde duas aulas são seguidas, os/as estudantes definiram os temas de cada grupo e o professor elaborou um roteiro para que não ficasse “muito solto”. Essa apresentação iniciava com a história de cada um deles dentro do grupo, ou seja, cada um/a deveria contar a história musical sua e de sua família, contando quais ritmos que escutavam em casa e em que momento isso acontecia, mesmo que os ritmos não fossem aqueles escolhidos pelo grupo. Um outro item dava conta sobre as principais influências dos ritmos, como por exemplo as gírias, a origem dos movimentos. Na sequência, deveriam pesquisar os espaços relacionados para essa prática<sup>145</sup>, movimentos característicos, informações relevantes sobre a prática, preconceitos que permeiam a dança, a maneira como a mídia trata a dança e os padrões de beleza envolvidos na prática.

Realizada as pesquisas, o professor passou para as apresentações. Cada grupo elaborou um vídeo curto, dando conta da sua dança urbana, para que a sala pudesse identificar sobre o

---

<sup>145</sup> O professor relatou que como se trata de uma escola localizada no interior de São Paulo, as escolas de outras cidades, muitas vezes, são próximas, possibilitando que os/as estudantes transitem entre elas, com o objetivo de pesquisar para as aulas.

que se tratava. Neste momento, o professor ressaltou que a apresentação desse vídeo tinha uma orientação bem expressa: o conteúdo não poderia ser contrário àquilo que a escola preconiza. Por exemplo, letras com palavreados inadequados. Um dos grupos relatou que encontrou dificuldade em encontrar um vídeo sob essas características. O professor questionou os/as estudantes no seguinte sentido: se o funk é algo tão evidente em nossa sociedade, como vocês passaram tantos dias sem encontrar uma letra que pudesse ser ecoada dentro da escola? Os/as estudantes justificaram que o problema maior é que na escola muita coisa não pode. O grupo conseguiu localizar um vídeo, mas que reproduziam cenas com muitas pessoas utilizando bebidas alcoólicas. De acordo com o docente, isso não “chocou” os/as estudantes, mas na visão do professor, apesar de ser algo corriqueiro para os/as estudantes, não é algo que deva ser normalizado, tanto pela escola quanto para a sociedade mais ampla. As discussões acerca dessa problematização acabaram consumindo o tempo inteiro da aula, mas o professor não cerceou quem quisesse se pronunciar. Sentiu muito não ter conseguido registrar as falas.

Finalizadas as apresentações dos vídeos pesquisados pelos grupos, a turma se encaminhou para as vivências práticas, o que gerou bastante constrangimento, considerando que muitos/as não queriam fazê-lo na quadra. Sobre isso, o professor combinou com os/as estudantes que em primeiro lugar, ninguém seria obrigado/a a dançar – considerando que o próprio professor não possui intimidade com a dança – e que cada grupo deveria elaborar uma coreografia e filmar, produzindo uma espécie de videoclipe. Mais uma vez, foi encaminhado pelo docente alguns critérios para a elaboração desse videoclipe, visto que o seminário e o videoclipe comporiam as práticas avaliativas.

Os critérios giraram em torno da variedade utilizada pelos grupos, tanto na edição quanto na captura das imagens. Por exemplo, não deveriam deixar o celular preso em algum lugar, capturando sempre o mesmo ângulo. Sugeriu – o professor – que o clipe indicasse “movimento”, considerando que se tratava de danças urbanas. Outro ponto mencionado pelo docente é que nem todos/as deveriam participar do vídeo, caso não desejassem.

O professor relatou que nem todos os grupos conseguiram seguir as orientações para elaboração dos vídeos. Na sua compreensão, isso aconteceu em função da divisão dos grupos que não transcorreu de uma maneira equilibrada; em um grupo, muitas meninas que queriam dançar. Em outro, muitos meninos que queriam somente editar. Apesar disso, alguns grupos conseguiram elaborar bastante os vídeos, utilizando recursos diversos, fantasias, histórias dentro do videoclipe.

De acordo com seu relato, o professor encontra bastante dificuldade em atribuir valores (pensando em notas que devam ser inseridas no sistema de registro da escola) a partir das produções. De largada, pensa sempre em atribuir nota 10 para todos/as, mas isso nem sempre é visto com bons olhos pela coordenação da escola. Por essa razão, criou os critérios para elaboração dos vídeos, onde a nota mínima acabou sendo sete e a máxima, dez. O professor citou um caso que lhe chamou muita a atenção: um grupo com um garoto com TEA, muito tímido, gravou um vídeo em sua casa, com a ajuda de sua mãe, e ele foi o único que dançou. O restante do grupo conseguiu inserir bastante recursos, mesmo sem aparecer na gravação.

Outro ponto que o docente ressaltou é que quando os grupos encaminhavam os vídeos por e-mail, precisavam inserir informações sobre a elaboração dos vídeos: a função de cada um/a, problemas e soluções (de relacionamento e sobre as decisões), compondo uma espécie de relatório. Como a escola possui diversas televisões espalhadas pelo espaço, a ideia era colocar esses vídeos produzidos pelos/as estudantes para ficar passando, principalmente nos horários de intervalo, porém a maioria dos grupos não quiseram, considerando que no início da tematização, perguntaram ao professor se os vídeos seriam expostos e apesar do docente se colocar a favor da exibição, de maneira unânime os/as estudantes rechaçaram a ideia. De qualquer maneira, o professor encaminhou os vídeos para outros/as colegas docentes e para a gestão da escola.

O trabalho durou aproximadamente quatro semanas, considerando que o material didático, após esse tempo, indicava o início de outra unidade o que, de acordo com o professor, acaba limitando as possibilidades de extensão das tematizações/problematizações. Ainda sobre isso, considera que há boas possibilidades de se trabalhar com o currículo cultural no que se refere às problematizações, porém não em relação ao tempo de duração dos estudos.

O docente credita aos relatórios solicitados aos/as estudantes um caráter positivo, visto que trouxeram informações importantes, como por exemplo a participação individual, as observações dos/as estudantes sobre o ritmo, além dos slides (que seriam avaliados posteriormente) e a produção dos vídeos. Para que não houvesse qualquer influência sobre a maneira como os/as estudantes compreenderam os trabalhos envolvendo os vídeos, foi solicitado que cada um/a encaminhasse um relatório, descrevendo os pontos levantados pelo professor, promovendo um bom diálogo entre professor e estudantes. Mais uma vez, o docente lamentou não ter registrado as falas dos/as estudantes.

Ressaltou que o material da rede sugere um trabalho voltado para questões socioemocionais, onde as opiniões devem ser garantidas e respeitadas, mesmo que parecidas com a fala de outro/a colega.

Na visão do professor, esse foi um dos trabalhos mais significativos que proporcionou juntos aos/as estudantes. Isso porque acredita que se as aulas tivessem sido expositivas ou trazido alguém da área da dança, não teria o envolvimento e as produções que aconteceram. Mas considera que as produções deveriam ter sido divulgadas e compartilhadas com os/as demais, com o objetivo de mostrar a qualidade dos trabalhos elaborados, fazendo com que aqueles grupos que não seguiram o roteiro solicitado, se sentissem incentivados a elaborar vídeos melhores em oportunidades futuras, mas como já relatado, o combinado foi não divulgar e assim foi feito.

Sobre a questão dos vídeos e da divulgação, o professor relatou que alguns grupos acabaram compartilhando nos grupos de WhatsApp da sala. Como foi algo de vontade de cada grupo, não realizou qualquer intervenção quanto a isso, mas achou interessante a ação desses/as estudantes.

O professor ofereceu essa tematização em ambas as salas do oitavo ano e considera que os encaminhamentos foram bem próximos. Levou a questão sobre a dificuldade de um grupo em encontrar um funk “adequado” para a escola para a outra sala e lá, os/as estudantes também encontraram dificuldade em conseguir encontrar uma letra que pudesse ser reproduzida dentro do espaço escolar o que, de acordo com o professor faz com que o funk seja uma prática bacana, mas não para todos os locais. Na escola, por exemplo, torna-se complicado.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre a realização dos seminários a partir do mapeamento. Diferentemente do que muitas/os professoras/es fazem (de solicitar um seminário no final dos estudos, como um fechamento), o docente relatou que sempre toma como prática esses seminários no início dos trabalhos, mas também mencionou uma ausência de diálogo com os/as demais professoras/es. Ainda sobre isso, compreende que ao trazerem informações pesquisadas sobre as danças, estão contribuindo para que os seus conhecimentos e principalmente de seus/suas colegas sejam ampliados, fazendo com que todos/as tenham uma ideia mais ampla, para além da dança que deveriam pesquisar.

Outro ponto ressaltado pelo professor sobre essa prática se concentrou no fato de que a aula, dessa maneira, sai do controle do docente, ou seja, o conhecimento movimentado durante a aula, não pertence somente ao professor. Ele é ampliado e compartilhado.

A **segunda questão** tratou sobre a maneira como o professor elabora o roteiro para que os/a estudantes realizem seus seminários. Dentre as questões levantadas e indicadas pelo professor, estão: gírias, preconceitos, o tratamento da mídia sobre a dança e os padrões de beleza “determinados” para cada dança. Sobre isso, o docente relatou que esses indicadores foram “escolhidos” por ele, porque em anos anteriores, como não havia qualquer referencial de orientação, as pesquisas ficaram muito superficiais, se baseando nas primeiras buscas do Google. Se grupos fizerem pesquisas sobre o mesmo tema, praticamente as mesmas coisas aparecem. Mesmo que os grupos não conseguissem encontrar informações sobre os indicadores solicitados, o professor não se preocupava com isso, considerando que a ideia era que tentassem realizar a pesquisa, alternando fontes e buscando outras informações, trazendo temas diferentes dentro da mesma dança, por exemplo. A tentativa também era fazer com que os/as estudantes assistissem com bastante atenção aos vídeos pesquisados, lendo e interpretando os movimentos. Dessa maneira, mesmo tendo três grupos pesquisando sobre o funk, nenhuma dessas pesquisas retornaram com as mesmas informações.

A **terceira questão** se referiu aos discursos preconceituosos que as crianças trouxeram. O professor ressaltou que sim, isso aconteceu e por essa razão, pensou em um indicador somente sobre isso. O tema mais centralizado sobre isso foi sobre a vulgarização do corpo. Curioso que mesmo apontando isso como preconceito sobre o corpo e sua vulgarização, quando foram elaborar seus vídeos, reproduziram essas roupas o que, na visão do professor, aconteceu mesmo sem que tivesse essa percepção, visto que acabaram reproduzindo aquilo que estavam vendo no vídeo. Dito de outra maneira, os grupos pesquisaram sobre esse tipo de preconceito sobre a vulgarização dos corpos que dançam funk, mesmo que isso não fosse suas opiniões, considerando que na gravação dos vídeos, esses movimentos e essas roupas foram utilizados pelos/as estudantes.

Sobre a produção dos vídeos, o combinado era que não fossem reproduzidos movimentos já conhecidos. Eles/as poderiam juntar movimentos, criando seus próprios, mas sem “copiar”. De acordo com o professor, como os grupos sabiam que somente ele assistiria, ficaram todos/as muito à vontade nos vídeos.

A **quarta questão** foi sobre o grupo que trouxe um vídeo – no seminário – de um clip onde a canção iniciava com muitas pessoas utilizando bebidas alcoólicas. O professor não

censurou as imagens, de maneira alguma, considerando que aquelas situações eram parte do dia a dia dos/as estudantes. Mesmo assim, fez questão de imagem a imagem, problematizar certas questões, principalmente àquelas que se referiam ao uso de bebidas alcóolicas. Apesar dos roteiros de pesquisa, não há como esconder a realidade e as informações que são disponibilizadas e acessadas pelos/as estudantes em suas vidas fora da escola. Disse que se alguém entrasse na sala de aula naquele momento, justificaria que aquilo não seria reproduzido na escola, mas que se tratava da realidade dos/as estudantes, mesmo se tratando de coisas que não estão de acordo com suas idades.

Sobre isso, o professor relatou que alguns grupos utilizaram imagens capturadas durante os momentos de recreio, onde os/as estudantes estavam realizando os movimentos das danças. Esse material foi editado e apresentado no seminário.

A **quinta questão** tratou sobre a elaboração dos vídeos, os recursos variados e a relação com a atribuição de notas para os/as estudantes. O professor relatou que, como já conhece os estudantes de outros anos, já sabia que muitos/as se empenhariam e outros/as fariam de qualquer jeito. Nesta perspectiva, não seria justo avaliar todos da mesma maneira, considerando os diferentes níveis de envolvimento e engajamento. A ideia era estabelecer critérios para que as devolutivas fossem justificadas (assim como as notas atribuídas). Como os critérios e as orientações foram combinadas no início da tematização, o professor entende que seja a maneira mais adequada de lidar com isso.

A **sexta questão** foi sobre o vídeo elaborado por alguns meninos se passando por meninas, colocando camisetas na cabeça. Mesmo o funk tendo homens dançando, a ideia daquele clip era ter uma história por trás da dança, alguns movimentos remetem a um homem e uma mulher dançando, com pegadas e giros, onde só poderia ser realizado por um casal hetero, por essa razão, o professor dispensou essa questão, aliás, nem a considerou. Ressaltou que esse grupo não tinha nenhuma menina.

A **sétima questão** versou sobre a elaboração dos relatórios solicitados pelo professor, considerando um instrumento de análise entre o vídeo entregue e a maneira como ele foi elaborado. As funções são perguntadas para que o professor saiba quem efetivamente trabalhou. Em contrapartida, as questões sobre relacionamento e possíveis discussões, têm a intenção de analisar como isso acontece. Sob o entendimento do professor, a discussão pode ser positiva no que tange a ampliação da compreensão sobre o objeto de estudo e sobre uma melhora nos procedimentos relacionados ao diálogo. Considera que os grupos que têm mais discussão são aqueles que apresentam ressignificações mais complexas.

A **oitava questão** foi sobre os seminários realizados, onde uma dessas discussões ocuparam mais tempo do que o programado pelo professor. Mesmo que a rede tenha em suas orientações um “prazo” para que uma tematização finalize para que outra comece, o professor ressaltou que se a discussão estiver agregando informações para a sala, enriquecendo o conteúdo, não tem por que parar.

Ainda sobre isso, relatou que programa sempre o início da aula, mas o que acontece a partir daí, se dá em relação aos acontecimentos e os efeitos que sua “sugestão” repercute nos/as estudantes. Caso isso não aconteça, segue da maneira como havia planejado. É possível estender e encurtar as problematizações de acordo com o envolvimento da sala. Esse “disparador” do início da aula é pensado em função de duas coisas: a primeira, as orientações dos livros didáticos da rede. A segunda sobre os próprios acontecimentos de aula, considerando as falas dos/as estudantes. Ressaltou que o material não é para ser seguido literalmente, é só para dar uma ajuda. Relatou como exemplo a realização dos seminários, momento em que, de acordo com o docente, os encaminhamentos são determinados. No caso em tela, várias danças apareceram, mas poderia ter sido somente uma ou duas. Varia de acordo com as pesquisas realizadas.

A **nona questão** tratou das observações realizadas pelo professor durante os vídeos, principalmente no que tange às atribuições das notas. Considera que isso seja algo bem tranquilo, visto que a “não participação” do/a estudante, neste caso, fica bem evidente. Como uma maneira de trazer esses/as estudantes para a proposta da aula, sempre tenta convidar eles/as para que se posicionem no início das aulas, dando opiniões, sugestões ou mesmo para sugerir a ressignificação de uma dada prática. Caso haja uma disparidade muito grande entre o envolvimento e a contribuição do grupo e de um/a ou outro/a componente, certamente a nota seria menor. O professor ressaltou que jamais deixaria com nota muito baixa, porque considera tudo como produção cultural e neste caso, não se tem como dar um valor, uma nota para a cultura. Dito de outra maneira, não se classifica com nota a cultura.

A **décima questão** foi sobre eventuais convidados/as externos que pudessem visitar a escola e participar das aulas. De acordo com o professor, devido ao tempo encurtado para a tematização – considerando que muitas aulas foram destinadas para a gravação dos vídeos – não foi viável convidar alguém que representasse a prática tematizada em questão. Citou que em certa ocasião, ao tematizar lutas, convidou um lutador amigo do Minotauro (lutador profissional), mas as crianças não se envolveram tanto nas discussões, porque, segundo o professor, como a aula foi na sala e foi somente um bate papo, eles/as perderam o interesse. Entendeu que algo parecido poderia acontecer com as danças, principalmente porque as

crianças demonstraram, no início do trabalho, que não queriam que os vídeos fossem divulgados.

Ainda sobre isso, outro ponto levantado pelo docente foi o fato dele não conhecer ninguém que pudesse ser convidado para a escola para conversar com as crianças.

A **décima primeira questão** se referiu aos estudos sobre o funk e a maneira como alguns/as estudantes se vestiram para gravar os vídeos, onde possivelmente reproduziram situações que já viram em outros locais. O professor afirmou que o funk faz parte da cultura das crianças e as discussões acerca da dança, deixaram claro que, apesar de considerarem “inapropriada” para a escola, visto que não conseguiam um vídeo para conseguir passar na escola, mas não compreendiam como uma prática errada ou proibida, tanto que muito do material que utilizaram para editar os vídeos foi gravado durante o recreio, ou seja, já tinham um bom acervo.

Sobre seus registros referentes às práticas de avaliação, considera importante tê-los, principalmente se alguém da escola – coordenador ou mesmo o/a diretor/a – solicitar. Com esses documentos, têm como justificar as notas atribuídas aos/as estudantes de acordo com os critérios estabelecidos durante as aulas, no transcorrer das tematizações.

### Relato de experiência nº 08

A docente deu início ao relato ressaltando a base educacional que recebeu das/dos professoras/es durante a sua graduação o que, de acordo com suas palavras, a colocou em contato com o currículo cultural, fazendo com que tenha atualmente um bom entendimento sobre o referido currículo. Durante o ano de 2022, realizou a tematização de jogos e brincadeiras pelo Brasil junto a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. A temática proposta envolveu jogos e brincadeiras típicas e de matriz indígena por regiões do país, fazendo com que as crianças demonstrassem bastante interesse em vivenciar essas brincadeiras<sup>146</sup>.

A professora ressaltou como ponto positivo, o fato de que muitas vezes, as próprias crianças que pesquisavam e por esse motivo, deixava que elas mesmas explicassem. Por meio de um recipiente que a docente chamou de “caixa surpresa”, trazia à tona algumas brincadeiras e estimulava que os alunos manifestassem suas impressões sobre as atividades cuja definição mais apreciavam. Durante essa prática, constatou – em seus dizeres – um *daltonismo cultural*, considerando a grande quantidade de papezinhos solicitando a vivência prática do futebol, que nem fazia parte da gama de brincadeiras. A professora olhava a caixinha toda semana, retirando os papéis repetidos, fazendo com que a quantidade diminuísse. Em um desses papezinhos, as crianças mencionaram a prática das “figuras com barbante”, algo que a própria professora nem lembrava mais.

O arco e flecha apareceu como uma das atividades da caixinha, fazendo com que a docente questionasse os/as estudantes sobre onde haviam acessado essa prática. As crianças afirmaram que a prática estava presente no seriado *Detetives do Prédio Azul*, em exibição pela Netflix. Na compreensão da professora, as crianças se interessaram de uma maneira que a surpreendeu.

Juntamente com a professora de Ciências Humanas, organizou uma saída com as crianças para que visitassem uma aldeia indígena. As crianças elaboraram um questionário para levantar algumas informações a respeito de quais brincadeiras e como as pessoas brincam naquele local. A avaliação seria realizada em três partes combinadas previamente: a primeira parte corresponderia a 1/3 da nota de cada estudantes, sendo de responsabilidade da professora atribuir esse valor. O segundo, também referente a 1/3 do total da nota, remete-se a uma autoavaliação. Na terceira parte, em pequenos grupos, as crianças avaliaram uns/as aos/as outros/as.

---

<sup>146</sup> Foi elaborado um *padlet* (uma ferramenta digital que permite a criação de um mural interativo para que possa ser registrado opiniões, fatos, pesquisas, imagens, dentre outras possibilidades) contendo essas brincadeiras.

A professora ressaltou o uso sistemático de vídeos realizados durante as aulas. De acordo com ela, eles – vídeos – a auxiliam na avaliação, considerando que tem 13 salas de aula, ainda acumulada com a chamada CCE<sup>147</sup> para os primeiros anos do ensino fundamental. Organiza em semanas e armazena na “nuvem”. Em sua visão, têm 13 “tipos” de aulas o que torna impossível lembrar de todos/as as crianças. Durante suas práticas avaliativas, assiste aos vídeos e com auxílio do carômetro<sup>148</sup> atribui notas aos/as estudantes.

Neste momento, a professora compartilhou sua tela, mostrando seus instrumentos de avaliação. Nesta tabela, pode-se ver:

Não desenvolveu (ND) – 0 pontos		Em Desenvolvimento (ED) – 1 ponto			Desenvolveu (D) – 2 pontos
PAUTA DE OBSERVAÇÃO – LANÇAMENTO DE DISCO					PRODUÇÃO GRÁFICA - (PISTA DE ATLETISMO)
Realiza movimentos de futebol?	Reconhece as características do Jogo de lançamento?	Executa as características do Jogo de lançamento de disco?	Desenvolve competências socioemocionais baseado no princípio olímpico?	Identifica a percepção espacial que permeia a vivência do jogo de disco?	

Figura 1. Planilha de avaliação da docente.

A professora relatou que a coluna que ela mais observa e utiliza durante suas práticas avaliativas é a quarta, que se refere ao desenvolvimento de competências socioemocionais baseadas nos princípios olímpicos. Todos os descritores de avaliação são baseados nas expectativas de aprendizagem (determinadas pelo documento oficial elaborado pela mantenedora da escola). Mantém sempre consigo o quadro de objetivos para sempre ter em mente o que deve ser mobilizado durante as aulas, para não fugir da proposta. Mesmo assim, os estudantes – sob seu ponto de vista – têm voz, considerando que podem a qualquer tempo colocar suas indicações de brincadeiras na caixinha. Outro ponto destacado é sobre a explicação das brincadeiras. A professora solicita que quem sugeriu, explique, mas quando a criança tem qualquer dificuldade com isso, ela ajuda com isso, mantendo um clima descontraído e leve. Sobre os jogos e brincadeiras indígenas, ela solicitou que as crianças pesquisassem.

<sup>147</sup> Cultura Corporal do Esporte. É uma tentativa da rede em questão associar o ensino dos esportes durante a grade curricular, sem prejudicar o andamento e os estudos típicos da Educação Física. Em muitas ocasiões, como no caso da professora em questão, o mesmo docente que atua com a Educação Física, atua com o CCE, inclusive nas mesmas turmas.

<sup>148</sup> Muitas escolas utilizam essa estratégia. No início do ano letivo, todos/as estudantes são fotografados (formato 3x4), colocados em suas respectivas salas, gerando uma espécie de repositório. Esses arquivos são distribuídos para professoras/es com o objetivo de melhor identificar os/as estudantes.

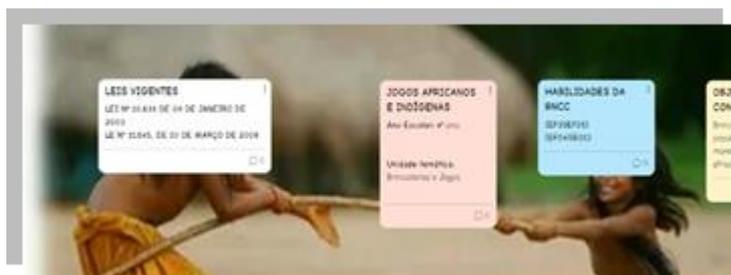


Figura 2. Padlet elaborado com as crianças

Sobre o primeiro quadro, chamado de “leis vigentes”, a docente afirmou colocá-lo somente para que a coordenadora tenha conhecimento do trabalho realizado, porque isso não é tratado com os/as estudantes. Assim como o quadrado denominado “desenvolvimento”. No *padlet* há a contação da história sobre as brincadeiras indígenas.

ANEXO 1 – ROTEIRO DE PESQUISA	
NOMES:	
BRINCADEIRA/JOGO:	
ORIGEM:	
CURIOSIDADES SOBRE O POVO:	
SEMELHANÇAS COM OUTRAS BRINCADEIRAS/JOGOS:	

Figura 3. Roteiro de pesquisa elaborado pela professora

Uma outra maneira de avaliar se refere à autoavaliação feita junto com as crianças, considerando as competências socioemocionais e como as crianças se sentiram com a professora. O “indicador”, no caso, é a quantidade de “carinhas” atribuídas às diferentes questões, onde cada criança coloca aquilo que considerar mais adequado, de acordo com suas percepções sobre as vivências realizadas durante a tematização.

AUTOAVALIAÇÃO - JUDÔ					
NOME:	ANO: 1ºA.		DATA:		
FAÇA UM “❤️” PARA AS EMOÇÕES, SENTIMENTOS E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADOS NA AULA DE CULTURA CORPORAL ESPORTIVA.	☹️	☹️	😐	😊	😊
1-) COMO ME SENTI NA AULA?					
2-) NAS ATIVIDADES COM MEUS COLEGAS, COMO ME SENTI? (APRENDI A RESPEITAR OS AMIGOS? FIZ O QUE A SENSEI PEDIU?)					

Figura 4. Autoavaliação

A docente relatou que tem alguma dificuldade em atribuir notas às produções dos/as estudantes. Não tem como atribuir valores inferiores a cinco, porque a própria escola não permite, fazendo com que a professora altere a nota atribuída. De acordo com a professora, isso é muito ruim, porque passa uma ideia pormenorizada da área em relação às outras, dando a ideia de que se as crianças estão realizando algum movimento, estão realizando Educação Física.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** realizada foi sobre os registros docentes, sobre qual a função destacada para os vídeos realizados durante as aulas. De acordo com a professora, os registros dão conta do entendimento que as crianças têm acerca dos acontecimentos da aula. Considera que quando ele está falando, ainda não entendeu, mas que na prática aparece quando eles/as se ajudam a realizar uma determinada atividade. Os registros têm a finalidade de compreender o entendimento que as crianças têm sobre dada situação.

A professora relatou ter como prática permitir que as crianças se organizem a priori. Ela deixa que eles mesmos resolvam suas questões e dialoguem sobre proposições. Os vídeos, neste caso, servem para que ela identifique quais crianças estão conseguindo utilizar o diálogo como mediação de conflitos e quais que sistematicamente assumem uma postura de liderança em relação aos/as demais.

Outra função atribuída pela docente aos vídeos se dá na verificação das evoluções, comparando o início com o fim. De acordo com a professora, como o currículo cultural não considera os padrões motores como objeto de estudo, ela coloca em análise outras questões, como por exemplo: a compreensão sobre as regras e o funcionamento das brincadeiras, as diferentes estratégias que podem ser utilizadas durante a realização da vivência prática destas brincadeiras. A professora disse que espera que os estudantes a ensinem, da maneira deles, que consigam explicar as brincadeiras.

A **segunda questão** foi sobre os indicadores elencados pela docente para realizar a avaliação e sobre como consegue observar na prática esses indicadores. De acordo com o relato da professora, utiliza os termos ND (não desenvolveu), ED (em desenvolvimento) e D (desenvolveu) a partir dos pressupostos de Vigotski, onde ela confronta os pressupostos de aprendizagem sugeridos pelo documento oficial com a sua observação das vivências realizadas durante as aulas. Por exemplo, o documento oficial diz que a criança precisa *criar, organizar e*

*vivenciar a brincadeira*. Caso ela consiga somente organizar, mas não vivenciar, pressupõe-se que esse indicador (habilidade) ainda esteja em elaboração.

No caso em tela, os vídeos auxiliam a docente a relembrar os acontecimentos da aula, dando suporte para que seja realizada a avaliação de acordo com os indicadores presentes na planilha elaborada.

Na **terceira questão** foi abordado sobre como as brincadeiras foram realizadas, se houve alguma diferenciação entre as brincadeiras indígenas e as brincadeiras de matriz africana. A docente relatou que semanalmente, eram alternadas as brincadeiras regionais, uma brincadeira sugerida pela caixinha e uma brincadeira indígena (essa, articulada com a professora de CH<sup>149</sup>).

Já a **quarta questão** foi sobre a prática da professora em avaliar “uma curiosidade” e uma “similaridade” (essa brincadeira se parece com alguma outra?). A docente mantém esses dois indicadores na avaliação como uma maneira de verificar se as crianças aprofundam e associam essas brincadeiras com outros povos, outras regiões, outras culturas.

Na **quinta questão**, a professora afirmou que os painéis colocados na escola após a finalização da tematização têm como objetivo comunicar os conteúdos da EF para toda a comunidade escolar. De acordo com a professora, é como se fosse um grande portfólio.

Por fim, a **sexta questão** foi sobre como a professora compreende a utilização do material encaminhado para as escolas. Segundo seu relato, durante o ano de 2021, não o seguiu, mas durante o ano de 2023 obrigatoriamente está seguindo. Para tanto, mostrou as expectativas de aprendizagens e as etapas que a mantenedora elaborou para os/as estudantes das diferentes séries o que. Essa maneira de pensar as expectativas que o documento apresenta, segundo a docente, deixa o currículo inflexível. Por exemplo: caso o/a docente insira alguma expectativa que não esteja previsto no material, o diário eletrônico não registra (não permitindo que se passe para a próxima página de registro). A docente ressaltou que considera isso bem estranho, visto que não há qualquer tipo de avaliação externa que dê conta de “cobrar” os conteúdos trabalhados durante as aulas de EF.

---

<sup>149</sup> As crianças não puderam levar seus celulares, impossibilitando o registro discente dos acontecimentos.

## Relato de experiência nº 09

O presente relato refere-se a um trabalho realizado durante os anos de 2018-2019, em uma escola estadual na no bairro de Cidade Tiradentes, zona leste da cidade de São Paulo, onde o docente leciona como professor de EF do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. O docente adota como postura observar as características e comportamentos dos alunos nos dois primeiros anos à medida que desenvolvia as práticas esportivas, abrindo espaço para uma espécie de votação entre os estudantes, pela qual eles indicam suas preferências e sugestões de práticas a serem realizadas. Ressaltou que não se baseia nas práticas mais votadas, mas pelo que mais vai sendo apontado. Em 2018, a escolha das duas turmas do terceiro ano recaiu sobre a natação, resposta que provocou surpresa no docente, dada a inexistência de espaços acessíveis para essa atividade no entorno, à exceção do CEU Cidade Tiradentes, e dos períodos diferentes em que cada sala frequentava a escola.

Ante essa votação, o docente deslocou-se por conta própria para um contato informal ao CEU, a fim de questionar a possibilidade de deslocar os alunos para atividades na piscina mantida pelo complexo. Embora a gestão do complexo tenha sinalizado positivamente, a reforma da piscina em andamento à época exigiu a postergação do trabalho para 2019. Para que essa visita fosse possível, foi necessário organizar as turmas, juntando duas turmas para que elas tivessem mais tempo. O CEU disponibilizou 60 minutos para o uso da piscina.

A logística necessária para deslocar os cerca de 60 alunos também foi sanada após consulta do docente aos condutores das peruas escolares, fato avaliado como positivo pelo docente. Em paralelo, deu andamento a uma pesquisa para mapear os motivos que despertaram o interesse dos estudantes pela natação, considerando que a oferta desta prática era bem escassa na região em que a escola está inserida<sup>150</sup> Outro ponto destacado pelo docente é que, apesar de haver muitos condomínios, eles não disponibilizam piscinas. Algumas crianças disseram que era importante aprender os movimentos para “saber nadar” e até mesmo por questões de segurança e para perder o medo de nadar.

No começo de 2019, o docente efetivou o início dos trabalhos após alinhamentos com a direção e supervisão da instituição. Uma das estratégias foi a coordenação de reuniões com as famílias para explanar sobre o trabalho, obter a aceitação dos pais e responsáveis e realizar uma

---

<sup>150</sup> Cidade Tiradentes é o maior bairro populacional da cidade de São Paulo, com aproximadamente 210 mil habitantes. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/cidade\\_tiradentes/historico/index.php?p=94#:~:text=A%20Cidade%20Tiradentes%20possui%2C%20portanto,e%20de%20graves%20problemas%20sociais.](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/cidade_tiradentes/historico/index.php?p=94#:~:text=A%20Cidade%20Tiradentes%20possui%2C%20portanto,e%20de%20graves%20problemas%20sociais.) Último acesso em 23/10/2023.

espécie de anamnese para identificar possíveis problemas e condições de saúde que eventualmente impedissem a prática. Uma das justificativas utilizadas pelo docente se baseou no fato de que a natação não era uma prática que deveria ser vivenciada somente por pessoas com condições financeiras privilegiadas. Por que nossas crianças não podem praticar natação?

Antes de se encaminhar para a vivência prática no CEU, o docente realizou – nos seus dizeres – uma anamnese para saber se havia algum impeditivo para a realização da vivência dentro da piscina. Como resultado, o docente compreendeu que muitas famílias tinham como representação a ideia de que a piscina era para fins de lazer, coincidindo com o que as crianças já haviam apontado anteriormente.

A partir da leitura de textos publicados pelo GPEF, o docente se questionou como poderia realizar uma avaliação, considerando a quantidade de crianças envolvidas, visto que – em função das questões burocráticas – sempre solicitam algo nesse sentido.

Durante as vivências na piscina, o professor observou aspectos básicos sobre o deslocamento no meio líquido, como por exemplo a maneira como entravam na aula, a maneira como realizavam – se realizavam – o movimento de *remar*, quem conseguia afundar e quem não conseguia. Como já tinha um combinado com as professoras de sala, deixava com elas um pedaço de papel sulfite de mais ou menos 10 centímetros de largura, onde as crianças deveriam escrever de um lado, um aspecto positivo sobre a vivência. Do outro, um aspecto negativo. No final do dia, recolhia esses papéis e organizava uma roda de conversa com as crianças, a ser realizada quando a aula fosse na sala de aula.

A partir dos aspectos negativos elencados pelos estudantes, principalmente quando se referiam aos aspectos relacionados às práticas dentro da piscina, o docente organizava a próxima vivência prática de maneira a abordar essas dificuldades, considerado aquelas que mais aparecessem nos registros discentes.

Nas vivências em sala, o docente também apresentou um mapa da cidade indicando a localização dos principais espaços aquáticos por região, para que as crianças percebessem qual a oportunidade de acesso oferecida pelo poder público. A meta inicial de promover dez aulas no complexo caiu para sete em função de condições meteorológicas, mas permitiu ao docente observar o nível de engajamento e dificuldade dos alunos e sular as aulas seguintes a partir dessa análise.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre a sugestão de tematização da natação, considerando que o bairro não oferece a vivência dessa prática. De acordo com o docente, isso aconteceu em

função do calor e porque possivelmente alguma criança sugeriu, produzindo ecos entre os/as demais, fazendo com que a solicitação de tematizar a natação aparecesse com bastante força nos questionamentos iniciais. Ainda sobre isso, o professor relatou que considerou adequado o posicionamento das crianças, visto que a prática, naquele momento, fazia algum sentido para as elas/as.

Durante o desenvolvimento da tematização, o professor constatou que a representação que as crianças tinham a respeito da natação não era a mesma que ele tinha. Para algumas crianças, nadar era perder o medo de entrar na água, perder o medo de afundar a cabeça na água. Em contrapartida, algumas crianças indicavam que já sabiam andar (para elas, bastava se locomover dentro da água). Em momento algum, saber nadar foi associado em se apropriar dos quatro estilos da natação e nem sobre ser competição. Sobre isso, somente nas últimas aulas as crianças sugeriram que fosse realizada uma competição para aferir que era mais rápida (mas isso não aconteceu, por causa das condições climáticas).

A **segunda questão** foi sobre a gestão escolar e as/os demais professoras/es, no que tange ao apoio do trabalho. O docente afirmou que sua dificuldade dentro da escola é fazer com que as pessoas compreendam o que é o currículo cultural. Na arquitetura da escola, a quadra fica em um espaço de destaque, sendo possível ser vista por todas as pessoas. Justificou para a gestão que as crianças tinham apontado essa tematização e a partir do PPP da escola, que afirma que as crianças precisam ser vistas como cidadãs, que as aulas devem ser significativas, por que uma prática que elas sugeriram não poderia acontecer? Ao ser questionado sobre a logística, justificou todos os planejamentos elaborados. Quando chegou para o diretor, disse que precisaria comunicar a supervisão, porque a prática ocorreria fora da escola.

A supervisão vetou a visita, considerando que as vivências deveriam ser realizadas somente dentro da escola. Como não há documento afirmando que não pode (e nem que pode) realizar uma vivência fora da escola, a vivência prática foi autorizada e endossada pela direção da escola.

Sobre justificar sua prática docente, o professor afirmou que participar – mesmo que por um tempo curto – do GPEF e acessar textos e publicações do grupo o auxiliou – e anda auxilia – a elaborar seus argumentos com segurança, a partir de um melhor conhecimento sobre os documentos oficiais e sobre as falas das crianças. Por exemplo, no currículo paulista e na BNCC

têm as habilidades, porém se apoiou nas competências específicas de EF para o EF, presente na BNCC<sup>151</sup> por considerar que elas estão mais próximas daquilo que pretende o currículo cultural.

Em relação às professoras, elas acompanhavam as aulas de EF e ficavam com algumas crianças que eventualmente não quisessem entrar na piscina. Auxiliavam na organização do uso dos banheiros e ajudavam com os relatos das crianças durante as aulas, entregando alguns registros para o docente. Em relação à tematização propriamente dita, segundo o professor, como elas já conhecem seu trabalho, não houve problemas. Pelo contrário, apoiaram bastante os estudos na EF. O docente acredita ser uma postura importante, visto que a EF também faz parte do currículo e seus conhecimentos precisam estar atrelados aos conteúdos trabalhados pelas professoras.

O professor relatou que está na escola há 12 anos e considera fundamental uma permanência longa na mesma escola, considerando que isso estreita os laços e faz com que sejam estabelecidas relações de confiança e de afeto. Disse ainda que as crianças de outras séries ficam ansiosas para vivenciar certas tematizações, ou porque o/a irmão/ã mais velho/a contou em casa ou porque elas/eles viram acontecer.

Disse acreditar que o importante durante as aulas é potencializar aquilo que as crianças carregam e não considera que dê aula. A aula acontece em conjunto, com as crianças, com suas opiniões e vozes. Relatou a dificuldade em conseguir “escutar” as 60 crianças, por isso ainda guarda os papéis que elas registraram seus apontamentos, porque para ele, significa que é fundamental escutar as crianças. Avaliar não é codificar, mas compreender o porquê eles estão falando determinada coisa, o que estão entendendo, qual discurso estão acessando e falando? Por exemplo, em uma das vivências, uma criança disse “tomei o maior caldo” e o professor questionou onde ele havia ouvido (ou visto) aquele termo. Isso fez com que o professor redirecionasse as aulas, no sentido do que falar, o que abordar. No final das contas, as crianças queriam boiar, afundar a cabeça e o professor relatou a possibilidade de elas conseguirem realizar esses movimentos de forma muito positiva.

As roupas para as vivências dentro da piscina foram emprestadas, porque nem todas as crianças tinham em casa, bem como as toalhas que usaram. Mas nada disso impossibilitou que as crianças entrassem no espaço e vivenciassem a piscina.

A **terceira questão** versou sobre a maneira como o docente organizou as situações didáticas dentro da piscina. De acordo com seu relato, partiu de duas instâncias: a primeira, sua

---

<sup>151</sup> Essas competências estão localizadas na páginas 223 do documento e podem ser acessadas em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) - Último acesso em 13/11/2023.

própria observação em relação ao que as crianças haviam feito na primeira vivência dentro da piscina. A segunda, se apoiou no que as crianças escreveram nos papéis, quando indagadas sobre os pontos positivos e negativos da vivência prática.

O docente relatou que em algumas visitas ao CEU, o próprio diretor da escola acompanhou o que, na visão do professor, foi algo positivo, visto que conseguiu mobilizar a escola inteira a partir da tematização da natação nas aulas de EF.

A intenção do docente era oportunizar que as crianças chegassem até um espaço que não era considerado anteriormente e potencializar o coletivo, no sentido de que tudo *nós podemos*.

No final de 2019, o docente relatou que a CAPES abriu um processo de seleção docente para um programa de desenvolvimento no Canadá. E o seu projeto foi selecionado. A partir daí, a supervisora começou a tratar a EF e suas aulas de uma maneira diferente. Porém a pandemia acabou atrapalhando o andamento do programa, mas está em vias de ser retomado<sup>152</sup>.

A **quarta questão** se debruçou sobre as conversas que o professor tinha com as crianças. De acordo com ele, sempre iniciava a aula perguntando: *como foi a aula passada?* E ficava sempre atento ao que era falado. O professor refletia sobre essas falas na tentativa de compreender por que os/as estudantes estavam trazendo essas questões.

---

<sup>152</sup> As entrevistas aconteceram entre os meses de fevereiro e abril de 2023.

### **Relato de experiência nº 10**

O presente relato se refere a um projeto desenvolvido pela docente, com o tema antirracista. A emergência em tratar sobre o assunto se deu em função de um caso de racismo acontecido na escola e que acabou ganhando as redes sociais. Do mais, a professora afirmou que sempre encampou essa bandeira antirracista e por muitas vezes, os/as estudantes a tem como referência. Como exemplo, relatou uma vez que um estudante a abordou, dizendo que ainda se lembrava de uma aula em que a professora passou um vídeo sobre a vida do corredor Jesse Owens. Disse ainda que não conseguia realizar a prática (nenhuma) porque não conseguia se olhar no espelho. Nesse momento, a professora pensou: “opa, não há como dar continuidade ao conteúdo. Preciso abordar essas questões com a sala”. Destacou ainda que considerando a relevância do tema, não foi tratado especificamente em uma sala, mas a tematização – por assim dizer – e suas situações didáticas acabaram sendo oferecidas para todos/as estudantes da escola.

A docente sugeriu que os/as estudantes levantassem quais negros/as que conheciam dentro do esporte, apresentando sua biografia. Isso tudo durou aproximadamente 2 semanas. Com isso, a intenção era oportunizar aos/as estudantes tomar conhecimento de como os/as negros/as (não) estão inseridos na sociedade. A discussão em torno disso foi: *como fomentar a autoestima, mostrando aos menores que é bonito ser preto?*

A primeira coisa que a professora fez foi um trabalho com uma sessão de fotos com os/as estudantes, chamando um ex-aluno que apesar de branco, havia se percebido negro quando saíra da escola. Para que essa sessão de fotos fosse possível, a professora fez uma enquete envolvendo estudantes do 6º ano até o 3º ano do ensino médio, perguntando quem se identificava como preto/a. Muitos/as que são, não se consideravam assim.

A professora relatou que as famílias não só apoiaram o trabalho, como incentivaram, porque consideravam o tema essencial a ser tratado dentro da escola. O desenvolvimento das ações fomentou a discussão sobre o cabelo. Por essa razão, algumas trançistas foram trazidas à escola para que as crianças fizessem tranças em seus cabelos. Isso confrontou uma certa representação sobre o cabelo e a maneira como as pessoas se esforçam para torná-lo liso, com a utilização de produtos químicos e instrumentos tecnológicos.

A professora realizou uma roda de contação de história, onde muitas crianças acabaram sabendo que Machado de Assis era uma pessoa preta. Nessas rodas, várias histórias foram contadas, inclusive as histórias sobre Wakanda. Esse trabalho iniciou no ensino médio e acabou ganhando a escola inteira, “atingindo” crianças até do ensino fundamental I.

Vale ressaltar que a professora estava iniciando uma tematização com o atletismo, quando um aluno comentou que não se via na condição preta. Considerando que houve um histórico de racismo na própria escola (com a irmã desse menino), a professora não permitiu que o assunto, ou melhor, o comentário do aluno, passasse batido.

### **Questões a partir da entrevista**

Na **primeira questão**, foi solicitado para que a professora desse mais detalhes sobre como decidiu pela tematização das questões racistas. A professora afirmou que a família inteira dessa criança estudou++++ naquela escola. Atualmente ele é um atleta de alto rendimento de atletismo e seus índices estão entre os melhores do Brasil.

A **segunda questão** foi sobre a descontinuidade do conteúdo em questão para tratar sobre outro assunto, a partir da fala do aluno. De acordo com a docente, o conteúdo nem sempre é o mais importante. Por vezes, as questões socioemocionais são mais urgentes e tudo está interligado. De que adiantaria dar continuidade ao conteúdo, com aquela chaga aberta? Possivelmente, não afetaria aquele estudante da maneira como deveria. Nem ele e nem outros/as. A docente acredita que para que o estudante seja transformado por completo, não basta o conteúdo. Há questões que vão muito além desse tipo de saber.

Outra questão levantada pela professora se refere sobre como acabamos passando por cima de determinados assuntos. Contou que ela mesma, em um dado momento, acabou sendo silenciada. Aconteceu quando, em uma troca de e-mails com a professora de sua filha, onde a docente abordou o processo de escravização dos corpos pretos, mas sem considerar que essas pessoas existiam antes do processo de escravização, solicitou como “fechamento” dos estudos, a encenação é uma peça, onde sua filha – a única negra da sala – foi colocada no papel de pessoa escravizada. A docente relatou que questionou a professora de sua filha, dizendo que tinha em posse uma certidão de nascimento de sua avó e que esse documento, para efeitos de história e de acontecimentos, tinha um significado muito grande e que poderia ser explorado. Após muitas trocas de e-mails, questionou: “se estivesses estudando o Holocausto, colocaria o/a filho/a de um/a judeu/judia para representar o genocídio desse povo?”

A professora ressaltou que seus questionamentos foram todos no campo pedagógico. Considerou que, infelizmente, muitas/os professoras/es não querem se preparar para tratar sobre esse assunto. Porém destacou que em sua escola, por incentivo do corpo docente e da gestão, essas questões são tratadas de maneira aberta.

A **terceira questão** tratou sobre a postura e a militância da família nas causas antirracistas. Relatou que ela é carioca e que em um determinado momento de sua vida, seu pai foi transferido para uma cidade no Paraná, colonizada por holandeses. Nas palavras da professora, “*saímos da favela para morar em um condomínio fechado*”. Naquele momento, se viu em um mundo que não pertencia. Na escola também. Ela e seu irmão eram as únicas negras da escola. O racismo era muito velado, mas transpassava as relações, inclusive com as/os professoras/es. Mais a frente, entrou na universidade pública, onde também era a única negra do curso. Porém naquele espaço, conseguiu se articular e dialogar com outras pessoas, de outros cursos, o que auxiliou sobremaneira a forma como ela foi constituindo a sua militância e a sua compreensão sobre o corpo preto e a ocupação de espaços.

Ainda sobre isso, relatou que sua filha é atleta (mora em Tupã) e é a única menina negra da escola. Apesar do racismo ainda estar presente, considera que a presença do corpo preto é uma questão de ocupação do espaço. Um fato que ilustra isso se deu quando a professora acompanhou as turmas em uma visita à exposição de Van Gogh. Muitos/a diziam que se sentiam estranhos/as em estar ali, mas ela sempre ressaltava que isso era por merecimento e que aquele espaço também os/as pertencia.

A **quarta questão** foi sobre a tentativa de apagar a presença dos corpos pretos que conseguem chegar nos espaços (mesmo que seja somente um). Na visão da professora, independentemente de quantos/as chegam, precisa ser comemorado o fato de que chegaram. E isso precisa ser discutido com os/as estudantes dentro das escolas.

Um estudante, certa vez, quando estavam apresentando os atletas negros, disse: “olha lá, esse cara negro também é racista. Olha só a esposa dele. É loira!”. A professora refletiu junto a turma sobre como os acessos vão constituindo a maneira que as pessoas constroem suas representações. Por exemplo, o negro se casou com a loira, mas por que isso acontece? Quais exemplos de “mulher” são colocados para a sociedade? Como o corpo negro é produzido? Ele é digno de ser considerado para um casamento?

A **quinta questão** abordou a maneira como as famílias compreenderam o trabalho docente. De acordo com a professora, somente uma família deu uma devolutiva, dizendo que a menina, após a tematização e a elaboração do calendário, passou a se olhar como mulher preta. A docente relatou que as meninas pequenas (do EF I) olham para as meninas do EM como referência, inclusive não raro, são pegas conversando sobre o corpo da mulher preta.

De qualquer maneira, a professora afirmou que não esperava que o trabalho tomasse esse volume. Ressaltou, ainda, que a gestão da escola possibilita que essas questões sejam tratadas dentro do espaço escolar.

Como um relato pessoal, disse que há 20 anos, quando entrou na rede, não tinha tantos corpos negros como hoje. Atualmente, são três professoras/es negros/as na escola, fato que, apesar de ser comemorado pela professora, é frequentemente questionado pelos/as estudantes, visto que o documento oficial da escola afirma uma educação para o reconhecimento da diversidade, cadê a diversidade dentro das escolas?

A **sexta questão** caminhou no sentido de compreender a percepção da professora sobre as políticas de acesso, como as cotas, por exemplo. Na compreensão da professora, sem dúvida contribuiu para que o negro, o pobre, o indígena acessassem espaços inimagináveis outrora, porém somente isso não basta. É fundamental que haja programas voltados para a permanência desses/as estudantes, até como forma de compensar as desigualdades sociais e a injustiça social.

A **sétima questão** foi sobre a presença das trançistas na escola. A decisão foi porque antes, uma das meninas trouxe a foto de uma atleta que usava o cabelo bem curto. De acordo com essa aluna, isso acontecia porque a atleta era preguiçosa, igual ela. Durante a discussão, uma menina disse que hoje em dia, há outros métodos para manter e conservar o cabelo, a trança é uma delas. Na sequência, uma disse que conhecia uma trançista ótima e imediatamente, a professora solicitou que a convidasse para participar da aula. No dia combinado, as trançistas realizaram os trabalhos com as crianças gratuitamente. E o trabalho foi estendido para todas as crianças que quisessem trançar os cabelos, independentemente da cor da pele. Os/as estudantes deliberaram sobre isso e concordaram com a proposta.

Ainda sobre isso, a professora ressaltou as questões que permeiam a chamada *apropriação cultural*. Isso apareceu na aula, onde as chamadas “tribos” se fecharam no “mundo deles”. A professora questionou: para criticar, precisamos primeiro conhecer. Citou como exemplo uma vez que tematizou o funk com uma turma. Como não tinha muito conhecimento sobre a prática, aproveitou que estava em viagem pelo Rio de Janeiro e foi até um baile funk conhecer *in loco* a prática. Sob sua perspectiva, o funk, como produto cultural, é algo consumido por outras pessoas. Compreende que as culturas, sejam quais forem, precisam ser mostradas e oferecidas como estudos para que as pessoas conheçam. Dessa forma, permite-se deslocar significados, ressignificar representações e assim por diante.

A docente relatou que uma ex-aluna preta, atualmente formada em Direito, foi conversar com os estudantes. Isso é comum na escola, esse movimento com os estudantes egressos.

### **Relato de experiência nº 11**

Lecionando há mais de 11 anos, a docente apresentou o relato de vivência promovida junto a alunos do 4º ano do EF, que estudam em uma instituição vinculada à uma grande rede de ensino do estado de São Paulo. A temática girou em torno do xadrez. A docente relatou que a faculdade em que se formou foi pensada e organizada pelo professor Mauro Beting o que, segundo ela, proporcionou que conhecesse um pouco o currículo cultural. Quando iniciou sua carreira docente, tomou contato com um material voltado para o/a pedagogo e que tinha sobre a EF cultural. Com a troca de gestão municipal, esse material foi colocado de lado.

Nesse material, havia a prática do xadrez, mas como fazer com que crianças consideradas agitadas aderissem a uma prática que requer foco e concentração permanentes? A questão central era *como fazer as crianças “decorarem” os movimentos e conseguir praticar o jogo?* A estratégia para estimular a participação foi, a partir da observação de uma prática presente na cultura daquelas crianças – o jogo de queimada – com o xadrez. Inicialmente, as regras “padrões” foram utilizadas, onde as crianças precisavam decidir por um rei que, caso fosse queimado, o jogo acabaria.

Na sequência, todos os lançamentos deveriam ser narrados pelas crianças a partir dos movimentos do xadrez. Por exemplo, ao lançar a bola na diagonal, a criança deveria dizer “bispo”, associando o movimento daquela peça à trajetória da bola. O mesmo deveria ser feito com as demais peças do xadrez. Quando compreenderam esses movimentos, introduziu o tabuleiro, porém constatou que nem todas as crianças sabiam o objetivo do jogo (destituir o rei) e muitas vezes utilizavam os movimentos do jogo de damas para movimentar as peças do xadrez. Sugeriu, então, que fizessem o “duelo dos peões”.

À medida que o jogo se desenrolava, a docente propunha reflexões e abria espaço para questionamentos dos alunos, que em certa proporção traziam um paralelo com a estruturação da sociedade em nível mundial. As perguntas lançadas pelos estudantes giraram em torno, por exemplo, do posicionamento das peças do tipo peão na primeira linha de tiro, protegendo as peças supostamente mais privilegiadas na estruturação social. Os participantes também levantaram dúvidas sobre a regra que institui o início do jogo sempre pelas casas mais claras, o que levou a desdobramentos da vivência com foco em discussões sobre racismo. Ao pesquisar sobre esse assunto, perceberam que as peças estão relacionadas às figuras da sociedade.

Outra questão levantada a partir da peça referente à rainha, foi sobre o papel atribuído à mulher na sociedade contemporânea; suas roupas, a maneira de se vestir (de acordo com os diferentes contextos), a maneira como ela “deve” se apresentar nos diferentes espaços. A

professora destacou como um ponto positivo, o fato de que as crianças sistematicamente comparam essas questões com aquilo que observavam em suas casas.

Durante um curso realizado, a docente diz ter tomado contato com um relato de prática que dava conta de um trabalho sobre xadrez que, apesar de ter muita interface com o trabalho que vinha realizando, compreendeu ser muito denso para a faixa etária em questão.

Como continuidade do projeto, a docente exibiu o vídeo intitulado *Dudu e o Lápis da Cor da Pele*, episódio que integrou o programa televisivo *Quintal da Cultura*, idealizado e produzido pela TV Cultura. Esse programa explicava que o jogo representava um reino, onde cada peça tinha uma função atrelada aos tempos em que as pessoas viviam nos castelos. Desta maneira, uma a uma, as crianças iam tomando contato com a explicação sobre as peças, seus processos de criação e suas funções dentro do jogo.

Ainda hoje, as crianças se comparam com os peões: dizem que suas vidas são iguais a da peça, onde precisam batalhar muito para chegar na última fileira e sem poder “virar” rei.

A professora relatou que tem um trabalho articulado com o professor do fundamental II: ela ensina as peças, seus movimentos e a aplicação prática e na sequência, com esse professor, aprendem as estratégias utilizadas dentro do jogo de xadrez.

Para avaliar, sempre pergunta se as crianças gostaram da tematização e da condução dos trabalhos. Por exemplo, enquanto estão praticando a queimada<sup>153</sup> costuma chamar grupo por grupo e questionar essas questões: as principais peças, seus posicionamentos, as peças mais poderosas, maneiras de organizar as peças no tabuleiro e assim por diante.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi referente à decisão pela tematização do xadrez. A professora afirmou que algum tempo atrás, existia um material sobre o tema destinado as/aos professoras/es alfabetizadores/as (pedagogos/as). Como houve algumas alterações nos materiais didáticos disponibilizados pela rede, por vezes, a tematização não aparecia para a série em questão. De acordo com a docente, foi criada uma expectativa nos estudantes para estudar o xadrez, que chegavam no 4º ano perguntando sobre a tematização do xadrez. O material em questão preconiza o trabalho de jogos de tabuleiros para o 4º ano.

A **segunda questão** foi em relação aos conhecimentos das crianças sobre o xadrez. A professora relatou que as crianças não conheciam o jogo. O interesse foi tal que um dos alunos

---

<sup>153</sup> Aqui, convencionamos utilizar o termo “queimada” para se referir ao jogo praticado pelas crianças, mas é importante ressaltar que a docente se referia a prática como “queima” ou “jogo de queima”.

procurou um local para aprimorar seu jogo e atualmente está participando de torneios, defendendo a sua academia.

A **terceira questão** foi sobre a indagação dos estudantes sobre o porquê de as peças brancas sempre começarem as partidas. Isso fez com que a docente pesquisasse sobre o assunto, mas não encontrou qualquer resposta. Disse que “deduziu” a partir do percurso histórico da sociedade e a sua íntima relação violenta com a raça. Neste sentido, o branco seria algo superior às peças pretas. Da mesma maneira como pesquisaram sobre a soberania que a peça do rei tem dentro do jogo, principalmente no que tange às diferentes relações. Isso, de acordo com a docente, reproduz aquilo que as crianças percebem dentro da sociedade mais ampla.

A partir da **quarta questão**, a professora explicitou que o filme trazido para as crianças teve como intenção fazer com que percebessem os acontecimentos na sociedade mais ampla (no caso em tela, o racismo). Puxando aquilo que denominou como valores olímpicos, ofereceu aos/as estudantes um olhar de empatia em relação ao outro, alertando as crianças que se não há mudança de atitude, não há quaisquer efeitos na sociedade. Na prática, a docente solicitou que as crianças iniciassem o jogo de uma maneira diferente (tentando confrontar a representação sobre raça).

Outra ação que a professora tomou foi retirar as peças do jogo e apresentá-las aos poucos, fazendo com que compreendessem cada função e cada movimento.

Na **quinta questão** a professora estendeu um pouco a respeito da fala das crianças sobre a função do peão (que só serve para chegar até o outro lado e ser trocado por outra peça mais importante). A partir de seu relato, considera que as crianças têm uma ideia de que o peão, muitas vezes, somos nós mesmos, impactando em uma relação de classe. Retomando a questão das trocas de peças, a turma juntamente com a professora fez uma pesquisa sobre as regras para que isso aconteça: quando um peão chega do outro lado do tabuleiro, pode ser trocado por outra peça (que já tenha sido eliminada durante a partida ou não). Isso foi limitado em função da quantidade exata de peças que estão contidas nos conjuntos.

A **sexta questão** abarcou as percepções da professora em relação a sua afirmação de que o trabalho deu certo. De acordo com a docente, o fato das crianças utilizarem, em seus momentos de descanso (como o recreio), o xadrez gigante que fica guardado atrás da quadra, é um indício de que o trabalho produziu efeitos.

Outro indício narrado pela docente se materializou na ação das crianças em buscar livros sobre estratégias do xadrez. E outras perguntas aleatórias, como o movimento denominado

“roque” ou um determinado tipo de xeque-mate. Além de procurarem a professora para conversar sobre o jogo de xadrez.

A professora afirmou que a tematização do xadrez nesta série se transformou em uma tradição da escola, onde as crianças solicitam que isso aconteça, desde o início do ano letivo. Disse ainda que iniciou esse trabalho com o xadrez, porque em uma outra escola que trabalhava, articulando um projeto com outra professora, as crianças liam o primeiro volume da série do Harry Potter, onde os personagens praticavam o xadrez. Com o passar dos anos e após ingressar em outra rede (a que leciona atualmente), foi aperfeiçoando seu trabalho com o xadrez.

## Relato de experiência nº 12

O relato da docente envolve duas turmas do 4º ano do EF, tendo como temática o entendimento sobre brincadeiras típicas do universo infantil e suas variações de acordo com as regiões do país. A decisão pela tematização se deu em função da orientação do livro didático da rede que a professora atua, onde consta que a tematização gira em torno das brincadeiras, mas de acordo com o ano, os estudos sobre os contextos em que acontecem são diferentes.

Para o 4º ano, o tema se refere às brincadeiras no Brasil. A professora iniciou abordando sobre as diferenças culturais das brincadeiras, considerando onde moramos; *o que acham que as brincadeiras têm em comum e de diferente, considerando o território brasileiro?* Para estimular a interação, a docente expôs em sala de aula um mapa com as regiões pintadas em diferentes cores. A partir desse mapa, ela indagava os estudantes sobre a percepção deles em relação a possíveis diferenças entre as brincadeiras, seja na forma ou mesmo na denominação, dando liberdade para as crianças explorarem. Evitou apresentar respostas justamente para estimular a livre expressão e não interferir no processo até para que pudessem, ao longo da tematização, constatar se suas representações se alinhavam àquilo que de fato são as brincadeiras regionais (no que tange a maneira de se brincar, as regras e as características).

Como inspiração para essas vivências, a docente valeu-se de uma série de documentários da série *Território do Brincar*, disponíveis no YouTube. A decisão pelo documentário se deu em função de abordar como as crianças brincam, de acordo com os diferentes locais em que moram.

A cada aula, a professora selecionava uma brincadeira ou um brinquedo e exibia vídeos correspondentes, incentivando na sequência os alunos a praticarem em sala de aula, seja reproduzindo o padrão dessa brincadeira ou possibilitando que os alunos criassem as suas versões. O material audiovisual trazido na vivência revelava a realização da prática em diferentes lugares do país. Por exemplo, quando apresentado a brincadeira de bolinha de gude, foi trazida a maneira como as crianças na Bahia vivenciam, as maneiras que brincam, como chamam a brincadeira. O mesmo aconteceu com a peteca, com o pião. Muitas vezes, as brincadeiras vivenciadas não estão naquele vídeo. A professora que apresenta. A imersão em cada brincadeira poderia se estender por mais aulas a depender das variações por região ou do nível de interação.

Uma das vivências que, em seu ponto de vista, mais engajaram os participantes, envolveu a pipa. Sem avisar previamente que a aula teria essa prática como tema, ela começou a discorrer sobre o tema e escrever na lousa alguns nomes supostamente associados àquela

brincadeira (peixinho, papagaio, capucheta), incentivando a descoberta dos estudantes a partir das imagens e dos registros. Na sequência acessaram a plataforma digital *Mapa do Brincar*, projeto idealizado pela Folha de São Paulo, onde o veículo convidava crianças de todo o Brasil a enviar cartas relatando as brincadeiras que mais apreciavam e como as crianças brincavam em cada região.

Identificada a brincadeira, as crianças eram convidadas a participar do processo de fabricação de pipas de papel, tendo os vídeos da série *Território do Brincar* como parâmetro (vídeo se chama *bicudas*). A docente também utilizou notebooks e dividiu a turma em duplas para que estas, com apoio de livros do acervo bibliotecário da escola, pesquisassem novas brincadeiras e identificassem variações regionais. Para tanto, disponibiliza a sala em pequenas estações, onde cada uma fica com um acesso diferente<sup>154</sup>.

A docente sempre questiona se existe uma maneira correta de brincar, a fim de fazê-los compreender que a diversidade cultural não se trata de um ser melhor do que o outro, mas que são apenas diferenças.

A despeito das dificuldades para quantificar uma nota para a atividade, a professora mencionou a preocupação de avaliar o envolvimento da criança na proposta, com base em critérios como participação verbal, a iniciativa de expor ideias de brincadeiras e atitudes de respeito em relação às diferenças nas manifestações culturais. De largada, solicita uma pesquisa junto às famílias, a fim de saber como eram as brincadeiras que realizavam quando crianças. No questionário, a pessoa respondeu seu nome e sua idade, onde morava quando criança, quais as brincadeiras que mais gostava/realizava e se meninos e meninas vivenciavam juntos/as. De acordo com o relato da professora, ela escolhia algumas dessas pesquisas para ler em aula, perguntando para as crianças se os seus resultados são parecidos. Geralmente percebem diferença nas pessoas que responderam às questões (de acordo com as diferentes idades).

A professora atribui notas para as crianças que entregam essa pesquisa, estendendo o prazo para quem esquece. Dessa maneira, todas as crianças acabam com nota 10 (dez). relatou, ainda, que tem uma espécie de rubrica de avaliação, onde constam itens como participação, envolvimento mais ativo nos desdobramentos da proposta (participando verbalmente ou trazendo ideias), envolvimento mais passivo (somente participando dos grupos). A presença nas aulas e a maneira como seguiu – ou não – as regras dos jogos também são consideradas,

---

<sup>154</sup> Ao clicar em uma região, abria-se as brincadeiras que foram enviadas. Ao selecionar uma determinada brincadeira, a explicação era exibida, proporcionando às crianças a oportunidade de compreender como uma mesma brincadeira pode se apresentar de maneira diferente, de acordo com o local em que ela acontece.

bem como a conduta respeitosa durante a prática, principalmente no que tange às questões de gênero. Em sua planilha, indica se a criança cumpriu ou não tais requisitos.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre a razão da professora escolher as brincadeiras que escolheu. Dito de outra forma, por que essas e não outras? A docente afirmou que determinadas brincadeiras são escolhidas, porque há vídeos que deixam as crianças muito curiosas (por exemplo, na plataforma *territórios do brincar*). Em outros vídeos, sabe que verão coisas muito diferentes de suas realidades, como por exemplo no vídeo que mostra as crianças brincando de pião a partir de uma fruta parecida com um limão. Já no vídeo da pipa, usam somente papel para elaboração da pipa, inclusive a rabiola. E no vídeo da peteca, mostram uma confeccionada a partir de um chinelo, uma folha de bananeira. No vídeo que mostram às crianças pulando elástico, têm algumas meninas utilizando o elástico na altura do pescoço. Na compreensão da professora, ao apresentar esses vídeos, as crianças ficarão instigadas a vivenciar essas brincadeiras, visto que são bem diferentes daquelas que estão acostumados/as. As brincadeiras que são trazidas pela docente (e que não tem vídeo demonstrando como outras crianças brincam) são apresentadas, porque, na leitura da docente, como essas brincadeiras possuem muitas “variações”, consegue relacionar essas alterações em função do local de ocorrência, sem qualquer pretensão de estabelecer uma queimada – por exemplo – como a disparadora de todas as outras.

A **segunda questão** foi relacionada ao desenvolvimento da tematização. De acordo com os relatos da professora, ela encaminha de acordo com o interesse dos/as estudantes. Sobre isso, lhe foi perguntado quais seriam os indícios que a permitiram dar continuidade na tematização ou encerrar os estudos? A professora indicou que considera que as crianças se desinteressam pela tematização, quanto demonstram interesses em outras coisas alheias à aula, como brincadeiras paralelas, solicitações para sair da aula ou pedindo para mudar as brincadeiras sugeridas. Quando as crianças solicitam a repetição de uma determinada prática, avalia que estão gostando e estão envolvidas com as atividades. Considera que tem uma boa relação com as crianças, considerando que as conhece há algum tempo e que mantém uma relação de diálogo e escuta muito atenta.

Em relação ao tempo das tematizações, atua de acordo com a orientação do livro didático. Se necessário, estende a tematização, mas nunca precisou ultrapassar um trimestre por causa do fechamento do diário digital (não sendo mais possível registrar atividades do trimestre

finalizado, visto que outro trimestre já iniciou). Não pode ter um plano de ensino com duração maior de três meses por questões burocráticas.

Há a possibilidade de repetir o plano de ensino de um trimestre para outro, porém precisa passar pelo aval da coordenação da escola. De acordo com a professora, o livro didático indica cinco unidades de trabalho para o ano letivo e, caso se estenda muito uma dada unidade, outra pode ficar estreita, prejudicando o desenvolvimento dos estudos relacionados a ela.

Na **terceira questão** foi abordada a utilização das plataformas e o questionamento sobre haver – ou não – uma maneira correta de se brincar, considerando a diversidade cultural. A professora relatou que esse trabalho é importante para que as crianças compreendam que estamos em um mundo plural, mas não no que tange somente às brincadeiras. Tanto que emenda as brincadeiras com aquelas de matriz africana e da cultura indígena. Considera que a partir dessas ações, as crianças percebem que apesar das diferenças, deve existir respeito e que cada manifestação é típica de um povo, de uma região e que tudo isso compõe a sociedade.

Na compreensão da docente, as crianças chegaram nessa questão. Afirmou isso em função de uma atividade que fez certa vez, onde realizou perguntas dissertativas que davam cabo de entender sobre a importância das brincadeiras. As crianças responderam, em uma ou no máximo duas linhas, afirmando que todas as brincadeiras são importantes porque cada pessoa tem o seu jeito ou porque devemos respeitar a todos/as, ou seja, compreendem que é importante porque as pessoas são diferentes por causa das pessoas e que é fundamental que se tenha respeito.

A **quarta questão** abarcou sobre o reconhecimento (ou pelo menos a verbalização) da importância da diversidade e como percebem isso na escola. A professora relatou que como fica o dia inteiro na escola, consegue observar e interagir com as crianças em momentos diferentes às aulas, principalmente aquelas que estão no ensino integral. Nessas observações, percebeu que as crianças acolhem bem os estudantes de outras escolas, aceitando as ideias que trazem e brincando juntos/as. Outro fato observado foi a reprodução das brincadeiras vivenciadas na EF durante o intervalo, o que considera ser uma expressão desse reconhecimento.

Na sequência, a **quinta questão** se debruçou sobre os critérios da docente sobre a leitura dos questionários encaminhados para a casa das crianças. A professora afirmou que parte sempre da pergunta: *quem quer ler?* Deixando os/as estudantes à vontade em expor ou não o trabalho elaborado.

A **sexta** e última **questão** abordou as características da nota atribuída às crianças e seus indicadores. A professora afirmou que o próprio livro didático tem em seus referenciais de expectativas que as crianças interajam com a diversidade cultural e com outras pessoas de maneira respeitosa. Quando acontecem falas preconceituosas ou excludentes, parte para uma conversa com os/as envolvidos/as. Por exemplo, se falou de uma maneira que toda a sala tenha escutado, aborda primeiro a criança para saber se tem conhecimento sobre o que disse. Na sequência, solicita a presença da outra criança e escuta sua história. Se mais crianças escutam, chama todas as envolvidas, realizando uma roda de conversa com o objetivo de refletir sobre a situação, sem que os/as envolvidos sejam expostos.

Ressaltou que essa observação sobre as relações entre os estudantes acontece em função da orientação proposta no livro (é uma expectativa de aprendizagem). De acordo com seu relato, essa expectativa não está presente em outros componentes, onde os indicadores não passam pelas questões atitudinais. Mas isso só é possível nos anos finais do fundamental. Nos anos iniciais, não é possível, porque ainda não está constituída essa relação (se bem que não está previsto nas expectativas de aprendizagem dessa faixa etária).

Antes que a conversa fosse encerrada, a professora relatou ainda que lança mão de um aplicativo do celular para elaborar seus registros. Às vezes, quando possível, digita, mas geralmente, grava áudios para que depois possa escutá-los a fim de compreender os acontecimentos e para dar os encaminhamentos. Disse ainda que em função da grande quantidade de turmas que tem, tem como princípio tematizar sempre a mesma manifestação corporal para suas turmas.

### **Relato de experiência nº 13**

O relato foi realizado com uma turma do 9º ano do EF. Trata-se de uma turma numerosa e a escolha da tematização a ser realizada foi decidida juntamente com os estudantes, a partir de conversas. Mesmo assim, o professor utilizava como referência práticas corporais da Educação Física e o currículo paulista e confrontando esses documentos, a escolha foi por tematizar as ginásticas de conscientização corporal.

A partir de uma roda de conversa, as representações sobre o tema foram registradas na lousa, mas a maioria dos estudantes não conheciam a prática. Apareceram ioga e pilates. Na sequência, foi solicitado que os/as estudantes trouxessem nomes de ginástica de conscientização para que fosse possível elaborar uma lista para que a prática fosse escolhida. A sala foi dividida em 5 grupos, onde cada grupo ficou responsável por uma prática, a saber: ioga, pilates, automassagem, ginástica laboral e tai chi chuan. Considerando que no ensino médio já é trabalhado a musculação, o professor “convenceu” os estudantes a deixarem essa prática para depois.

Os grupos foram divididos por afinidades (mas o critério poderia ser níveis de habilidades, como escrita, pesquisa) e tiveram duas semanas para elaborar suas apresentações, mediante os seguintes critérios (que seriam utilizados como avaliação): questões histórica, movimentos mais comuns, mais fáceis e mais populares, o que caracteriza aquela prática e quais impactos essa prática tem ou teve nas questões culturais, quais projeções o grupo pensa para o futuro (a partir das criações dos movimentos, da evolução, influência no Brasil) e como conclusão, do que foi pesquisado, como aquilo pode ser colocado em suas vidas. Desta maneira, o conceito, a história e os elementos culturais estão presentes no trabalho. Como reflexão, o docente deixou a seguinte pergunta: *se não fosse na escola, onde teriam contato com essa prática?* Tal questão tem uma intenção em relação ao mercado de trabalho; ao considerar a pesquisa e seus leques de opções, os/as estudantes podem projetar suas carreiras dentro dessas áreas. Tal ação tem como objetivo preparar os/as estudantes para uma vida no mercado de trabalho.

Para as apresentações, foi estabelecido um tempo, onde os grupos tinham os recursos tecnológicos para auxiliar na atividade, que poderiam acontecer dentro da sala de aula. A avaliação foi realizada a partir de uma pauta de observação construída ao longo dos anos da prática docente, essa avaliação é de cada grupo. Enquanto um grupo apresenta, os demais podem realizar perguntas que suscitam debates, a partir de seus apontamentos. Por exemplo, durante a apresentação do grupo de pilates, uma menina perguntou por que geralmente ele é

praticado por mulheres e pessoas mais idosas. A partir desse questionamento, foi sugerido um debate acerca das masculinização e feminilização das práticas corporais e como a sociedade vai criando regras para o corpo do homem e do corpo da mulher. O objetivo era fazer com que os/as estudantes percebessem que a prática em si está disponível para quem quiser realizar. Outro ponto levantado foi em relação ao tempo de uso do celular e a relação com a postura corporal e como o pilates poderia auxiliar nessa questão.

Foi relatado que uma das dificuldades encontradas durante essa prática foi manter o interesse pelo seminário, considerando que muitos/as estudantes ainda acreditam que a Educação Física é prática.

Em seguida, a turma passou para as vivências, onde o grupo que apresentou o seminário sobre a prática corporal, comandou a apresentação dos movimentos da ginástica em questão. Para tanto, cada grupo teve duas semanas para preparar suas sequências, orientando a execução dos movimentos da melhor maneira possível. O professor considera que desta maneira, o protagonismo, o trabalho coletivo e a autonomia ficam em evidência, auxiliando os/as estudantes nesta questão.

Até o momento, o professor tem dois instrumentos de avaliação: a apresentação dos seminários (teórico) e a apresentação dos movimentos (prático). O envolvimento dos/as estudantes durante essas duas etapas são consideradas na avaliação docente. Vale ressaltar que outros espaços da escola foram utilizados para a realização prática dos movimentos.

No fim da tematização, o docente realizou uma avaliação individual, não com questionário (com perguntas fechadas), mas com produção textual e mapa mental. No trabalho em tela, foi realizado uma produção textual e como havia uma articulação com a Língua Portuguesa, alguns indicadores daquela área foram utilizados na avaliação da parte textual, com o auxílio dos/as colegas da LP.

Como encaminhamento, há a possibilidade de estender essa prática para o ensino médio, onde os/as estudantes do fundamental possam interagir com os/as do ensino médio.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre a pesquisa solicitada. A função principal era “alargar” as possibilidades de prática disponível para que eventualmente um – ou mais – pudessem se tornar temas de estudos durante as aulas de Educação Física. As ginásticas foram escolhidas pelos próprios grupos, obedecendo a ordem de organização. Por exemplo, o grupo que se organizou primeiro tem o direito de escolher primeiro a ginástica que irá apresentar, dentre aquelas que

estão elencadas na lousa a partir da pesquisa realizada. É possível que um grupo acabe pegando uma ginástica que não tenha trazido.

A **segunda questão** foi sobre o tempo destinado às pesquisas. Cada criança realizou suas pesquisas em casa, organizando o conteúdo e a apresentação. Isso é passado como "atividade para casa". Durante essas semanas, o docente organiza uma vivência relacionada ao que será apresentado. No caso, foi organizado um circuito ginástico envolvendo alguns movimentos das ginásticas tematizadas, como saltos, rolamentos, quedas, dentre outros. Se a tematização fosse sobre lutas, as atividades convergiriam para os jogos de oposição. Isso evita que os/as estudantes usem como referências as vivências oferecidas pelo professor.

A **terceira questão** foi sobre os critérios de avaliação elaborados com os/as estudantes: 1) clareza sobre o tema apresentado; 2) organização da apresentação (com início, meio e fim ou repetições sobre algum tema); 3) objetividade sobre o assunto apresentado; 4) referências bibliográficas, que precisam estar no slide. Cada item tem sua valorização específica. É também levado em consideração a dificuldade e/ou habilidade que cada estudante tem com a apresentação. Desta maneira, aqueles/as mais tímidos/as não são prejudicados.

Como o professor acompanha a sala desde o 6º ano e diz conhecer bem cada um/a, lhe dá a oportunidade de comparar o estudante com ele mesmo, traçando um percurso dele, desde a sua chegada até o momento em que se encontram, levantando os aspectos positivos. Outro ponto considerado na avaliação são como as questões podem gerar um debate (ou não).

O professor afirmou que faz muita diferença conhecer a turma e que é fundamental que o/a docente acompanhe (ou possa acompanhar) o percurso dos/as estudantes.

A **quarta questão** estabeleceu relação com os acessos dos/as estudantes e o mercado de trabalho. De acordo com o professor, algumas práticas (tematizações) podem não suscitar o interesse de alguns/as e por essa razão, ao estabelecer outras relações – com o mercado de trabalho, por exemplo – são apresentadas opções aos/as estudantes. E isso é refletido a partir da realidade em que as crianças e o professor vivem, tanto que foi citado um pessoal que realiza práticas de yoga aos domingos em uma praça pública. Outra questão levantada foi sobre quem realiza certas práticas. Dentro das próprias famílias dos/as estudantes, majoritariamente as mulheres e idosos é que praticam pilates, reforçando essa representação para as crianças. Não dá para descolar do ambiente (sociedade) muito conservador da cidade que vivem (Boituva). Na visão do professor, certas situações são “aceitas” quando não dentro de suas famílias.

A **quinta questão** foi relacionada às falas dos/as estudantes a respeito de quem praticava determinadas ginásticas, como o pilates. Inicialmente, as representações giravam em

torno da ideia de que somente as mulheres praticavam, mas ao questionar se outras pessoas poderiam realizar o pilates como maneira de melhorar a saúde corporal, os/as estudantes concordaram.

A **sexta questão** foi sobre a organização dos seminários. A partir das leituras dos relatos contidos no GPEF, o professor foi elaborando a sua maneira de conceber a prática dos seminários. Ainda de acordo com ele, tal prática se alinha às pretensões culturais quando, ao sugerir o seminário, está em jogo uma representação descolada de uma prática somente voltada para a vivência prática ou para uma reprodução tecnicista de movimentos. Ao solicitar aos estudantes que pesquisem e “ensinem” os/as demais, estão passando sua experiência, propondo outra vivência. Ao propor uma vivência, o professor está sugerindo a experiência e para o docente (entrevistado), isso se afasta de uma perspectiva cultural da Educação Física.

Os *feedbacks* dados pelo professor aos/as estudantes são vistos como uma espécie de fechamento dos trabalhos, onde é levantado as questões positivas e aquelas que atrapalharam o andamento das atividades, mesmo porque tudo o que acontece dentro das aulas de Educação Física precisam ter um porquê e em alguns momentos, o importante são os atrelamentos com o mercado de trabalho e as possibilidades de inserção nele.

A **sétima questão** foi sobre os registros e seus usos. O docente tem fotos e vídeos da realização das atividades sugeridas. Esses registros fazem parte de um acervo docente, utilizado somente para apresentar às famílias no final do ano.

Sobre a avaliação, há a mensuração sobre as produções dos/as estudantes em relação às atividades desenvolvidas. No caso da tematização relatada, foi observada a estrutura do texto, ortografia e outras questões presentes no escopo da LP. Esses registros servem também para que os/as estudantes possam analisar se os objetivos propostos no início do trabalho foram alcançados ou não (e porque isso não aconteceu). Essa prática – de perguntar aos/as estudantes e elaborar as questões para levantar essas informações – foi constituindo a maneira como o docente foi construindo sua prática pedagógica (possibilidades de vivências, consideração sobre as diferenças entre as turmas, maneira como os/as estudantes significam as atividades sugeridas, dentre outras questões).

O professor acredita que um trabalho bem sedimentado, bem estruturado, dá uma certa formalidade à Educação Física, conferindo ares de “importância” para a área, se distanciando daquela ideia de que as aulas de Educação Física são um prêmio para as crianças que “se comportam” durante as aulas de LP ou Matemática. Outra questão levantada foi sobre a importância dada sobre a permanência dos/as docentes nas escolas. Para o professor, essa

permanência estabelece laços de confiança com a comunidade escolar, com a gestão e principalmente com as crianças, proporcionando uma maior segurança no desenvolvimento dos trabalhos durante as aulas de EF.

A professora é formada em EF desde o ano de 2010 e desde então vem percebendo uma mudança com a EF, quando comparada àquela que acessou quando se graduou com a EF que acessou enquanto aluna do ensino básico. Em sua visão, a perspectiva cultural é a que mais faz sentido quando pensamos em uma sociedade da maneira com a nossa está alicerçada, mesmo acreditando que as questões tecnicistas ainda estão presentes na área. Com a perspectiva cultural, há a possibilidade de ressignificar a EF e mostrar para os estudantes que ela vai para muito além do movimento pelo movimento. Acredita que é fundamental que os/as estudantes compreendam o contexto e as relações que estão por trás de determinado gesto. Desta maneira, aos poucos, vai constituindo sua prática dentro desta perspectiva o que, em sua visão, é bem difícil, considerando que dentro da aula, os/as estudantes têm uma outra representação sobre a área.

A rede que atua trabalha com material didático, tanto para estudantes quanto para professores. O presente relato se refere a tematização realizada com uma turma do 9º ano.

A escolha pela dança de salão teve como um dos impulsos a sua associação intrínseca à divisão de gêneros. O fato de esse estilo ter o homem como condutor, em sua visão, guarda uma ligação direta com a relação de patriarcado que fundamentou e ainda fundamenta a estruturação da sociedade brasileira. Entretanto, ela avalia que essa mesma dança também possibilita uma discussão sobre a relação com o outro, na medida em que é necessário estabelecer um sólido elo de confiança com quem responde pela condução, permitindo movimentar seu corpo de forma consentida. Trata-se de um momento de mútua confiança.

Mas como fazer com que a atividade incentive novas reflexões sobre o aspecto cultural que permeia a educação física? Para tentar viabilizar essa estratégia, a docente decidiu organizar rodadas de dança, convidando os alunos a praticá-la com e sem venda, propondo inclusive a inversão dos papéis, com mulheres conduzindo, ou a indistinção de gênero.

Ao mesmo tempo em que os estudantes vivenciaram as danças, a docente incentiva o pensamento acerca de questões sobre o movimento, variações de ritmos, a contagem dos compassos e sua estética (métrica). Havia uma preocupação entre os/as estudantes sobre uma possível apresentação de dança, a elaboração de uma coreografia (para quem vamos apresentar?). A professora contestou essa ideia, dizendo que as vivências não devem ter como finalidade a apresentação ou uma maneira espetaculosa de lidar com o movimento, mas sim, todo o percurso realizado.

Desta maneira, o trabalho teve seu enfoque na vivência dos movimentos que conheciam, a ampliação para movimentos novos, as ressignificações dos movimentos a partir das

possibilidades e limitações de cada estudante. A todo momento, os/as estudantes eram encorajados a compartilhar seus saberes com os/as colegas, principalmente que possuía, de certa forma, alguma experiência com a dança fora da escola. no entendimento da professora, desta maneira o trabalho se tornou mais significativo, quando comparado a uma simples vivência de um determinado estilo com o objetivo de elaborar uma coreografia.

Outro ponto levantado pela professora sobre o que chamou de “um trabalho bem transcorrido” foi em função desses/as estudantes terem acabado de sair – assim como todos/as nós – de uma pandemia com distanciamento social. Por essa razão, a questão do toque, que já é meio complicado nessa faixa etária, se apresentou com mais resistências. Tanto que uma das primeiras perguntas que fizeram para a professora foi se era obrigatório dançar menino com menina. Mesmo a professora deixando os/as estudantes à vontade para resolver essa questão, no final dos trabalhos, estavam todos/as dançando na configuração que achassem mais adequada. A docente explicou que acredita que não existam padrões, mas que o corpo precisa encontrar algum sentido para determinado movimento. Todos/as os/as estudantes participaram da vivência prática das danças, mesmo – nos seus dizeres – tendo na EF ainda uma representação muito relacionada ao gênero (onde meninos e meninas têm a legitimação e a proibição sobre certos movimentos).

A docente ressaltou que a todo momento, deixa evidente para os/as estudantes que a abordagem sobre a dança se dá em uma perspectiva cultural, como um produto elaborado pela sociedade em uma determinada época e que ela pode ter uma questão política, como o hip-hop. Neste sentido, a dança tem muito o que ensinar, principalmente no que se refere às questões procedimentais, conceituais, mas principalmente atitudinais, no que tange o respeito a si e ao outro/a. Aqui, segundo a docente, o ponto mais importante que a EF tem quando trata com os/as estudantes.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre as práticas de ressignificação do movimento, para que as pessoas compreendam que a EF vai além disso, do movimento. De acordo com a professora, os/as estudantes precisam compreender isso para que entendam a educação como uma formação integral. Por exemplo, se nosso corpo age sem qualquer pensamento crítico, não há uma educação integral. Ou Por que realizamos determinados movimentos da maneira como os realizamos? Deu como exemplo a dança Gambô, que tem como principal características movimentos com batidas de pernas fortes, mas não porque as pessoas queriam isso, mas porque

precisavam se comunicar através desses movimentos. Desta maneira, a EF como componente curricular, possui seus próprios conteúdos, que estão relacionados à cultura corporal de movimento. Sobre isso, considera que é legal saber jogar vôlei, mas é mais importante saber que se trata de um esporte para todos/as, que foi constituído em um dado contexto e com certos objetivos.

A **segunda questão** foi sobre as questões de gênero. A professora relatou que em algumas tematizações – como a dança – as questões de gênero sempre aparecem, porque há quem ainda considere que o movimento possa agir sobre a orientação sexual e a identidade de gênero da pessoa, por essa razão, a docente já vai para as aulas preparada para receber essas questões. Contou que no início de sua carreira, evitava trabalhar com as danças exatamente por esse motivo. Curioso que nas outras disciplinas, raramente as famílias questionam certos conteúdos da maneira como fazem com a EF. Sua prática é sempre no sentido de fazer os/as estudantes refletirem sobre as questões que permeiam, no caso, a dança, sem estabelecer qualquer resposta pronta. Ressalta que durante as aulas, trabalha com os/as estudantes a necessidade de se olhar por outros ângulos, até para que não vivamos nossa visão acerca de um objeto.

Nesta compreensão, a professora afirmou que esses temas devem ser tratados de maneira natural, sem que haja qualquer tabu, até para que os/as estudantes se sintam à vontade em vivenciar e se colocar a respeito.

A **terceira questão** abordou efetivamente a prática docente quando identifica as questões de gênero permeando as vivências. A professora afirmou que quando essas questões são trazidas durante a aula, é realizada no final do encontro uma roda de conversa para tratar do assunto. Quando identifica que se trata de algo mais denso, a docente oferece – em aula mesmo – um vídeo que trata sobre a questão, principalmente quando ampliam a visão sobre determinada situação, discurso ou acontecimento.

A **quarta questão** foi sobre a elaboração das coreografias para uma apresentação ao final da tematização. Segundo a professora, se trata de uma questão cultural. Por exemplo, principalmente no fundamental I quando elaboram uma dada coreografia para apresentar na festa junina da escola, mas destacou que muitas vezes essa demanda é da escola que acaba enxergando a EF desta maneira. A docente acredita que isso acontece mais no EF.

A **quinta questão** foi sobre efetivamente o trabalho realizado e seus aspectos. De acordo com o relato docente, não utiliza avaliação com prova formal, mas com pautas de avaliação e autoavaliação por compreender se tratar de um bom momento de reflexão para o/a estudante.

Percebe evidências positivas em relação ao trabalho desenvolvido quando: 1) no comportamento dos/as estudantes, percebe que alguém que no início nem queria saber sobre a dança, chega no final da tematização realizando suas vivências práticas. Ou seja, algo – além da nota – motivou ele/a estar ali. 2) os relatos de autoavaliação quando trazem questões referentes às dificuldades, como estavam no início e o que acreditam que tenha mudado. Em muitos relatos – não todos – a docente considerou ser possível identificar essas questões.

Sobre as pautas de avaliação da professora, relatou que avalia a partir de quatro critérios: 1) a participação do/a estudante, 2) o domínio que tem do conteúdo, 3) o respeito mútuo e 4) o valor para o grupo. Quando todos/as participam, considera que todos/as alcançaram esse critério. Passa então a analisar como se deu essa participação, de maneira ativa ou se trata de um estudante que a todo momento precisa ser chamado para a vivência, para a aula? Sobre o domínio de conteúdo, analisou que alguns estudantes conseguiam oferecer para além do que está em circulação, porque havia pesquisado. Em contrapartida, tem aqueles/as que nada trouxeram além do que fora solicitado. O respeito mútuo se refere à conduta dos/as estudantes durante toda a tematização. Comentários e brincadeiras inadequadas são analisadas neste quesito. Por último, o valor para o grupo se refere principalmente a chamada *liderança positiva*. A pessoa contribui para o grupo?

Considera que a avaliação dentro da EF ainda é algo subjetivo. Como não há uma prova, aparentemente os/as estudantes não dão muito valor. Mas com a utilização da pauta de observação, a partir da participação e da opinião dos/as estudantes sobre ela, parece que o impacto foi diferente. Percebeu uma postura diferente dos/as estudantes em relação à avaliação.

A **sexta questão** foi referente às restrições que algumas pessoas têm com a dança, principalmente no que tange aos/as nossos/as próprios/as colegas de escola. A professora acredita que muitos/as professores/a ainda têm uma defasagem em suas formações iniciais. Se o/a docente compreende a dança a partir das possibilidades das diversas danças, essas/esses professoras/es sairão com uma certa representação sobre essa manifestação. Porém, o que ainda verificamos a partir dos relatos de muitos/as colegas é que o/a professor/a que ensina a dança, muitas vezes, tem muito conhecimento em uma dança específica, impossibilitando que as/os professoras/es em formação ampliem suas compreensões sobre outras danças.

Ainda sobre isso, a professora apontou que a formação continuada se faz fundamental, considerando, por exemplo, a implementação da BNCC (para se citar somente um exemplo). Isso auxiliaria principalmente os/as docentes que estão há muitos anos nas redes.

A **sétima questão** foi sobre algumas problematizações realizadas. De acordo com a professora, houve uma pequena restrição em realizar os movimentos das danças, porque alguns estudantes alegaram que suas religiões não permitiam. A professora justificou junto aos estudantes que o estudo não perpassaria qualquer motivação religiosa. Mas acredita que sempre que se tematiza danças de matriz africana, existe uma enorme restrição, o que torna necessário a presença de outras/os professoras/es de outras áreas que possam auxiliar a compreensão a partir de outros olhares. Citou a orientação do caderno didático que preconiza o estudo sobre *mito e rito* e tudo o que circunda as danças. Para esses trabalhos, a professora relatou que pediu auxílio das/os professoras/es de história e sociologia para ampliar a visão dos/as estudantes a respeito do assunto.

Ainda sobre isso, ressaltou que quando há uma restrição muito grande por parte do/a estudantes, mesmo após conversas, geralmente a família é convidada para comparecer à escola. Neste caso específico, a família não quis assistir a aula, mas compareceu para conversar com a gestão, onde foi apresentado o documento oficial, os estudos, a justificativa do trabalho. De acordo com a professora, a família não gostou da tematização, mas compreendeu que a criança realizou as práticas e os estudos.

A professora reforçou que as práticas corporais precisam ser estudadas de uma maneira honesta e coordenada com outras áreas. Em seus dizeres, nenhuma criança deixa de participar de uma aula de matemática porque o dedo está doendo ou de uma aula de português, porque o poema em questão fere os princípios morais de sua religião. Sobre isso, finalizou dizendo que a gestão da escola apoia bastante os trabalhos realizados pelas/os professoras/es.

A **oitava questão** foi sobre como a gestão e os/as colegas compreendem o trabalho realizado na EF. A professora relatou que a atual gestão (coordenação) é mais próxima, facilitando as ações docentes em relação às decisões sobre os encaminhamentos realizados. Na sua visão, compreende a importância da EF na escola.

### **Relato de experiência nº 15**

O presente relato se refere a uma tematização de jogos brincadeiras realizadas com uma turma do 6º ano de uma escola de uma rede de ensino, no interior da cidade de São Paulo. A

respeito dos jogos e brincadeiras tradicionais, sempre é trazido para as crianças o que é ser tradicional? O que é atual? Aproveitando essa ideia, o professor trouxe a ideia da obra de André Cruz, onde retrata inúmeras brincadeiras. Antes de trazer essa obra, perguntou para os/as estudantes sobre o que é brincar. De acordo com o docente, as crianças do 6º ano não souberam conceituar o que é brincadeira atualmente. Mantém uma representação distante da ideia da imaginação, do brincar livremente, sem a preocupação de estabelecer regras, brincar por brincar.

A partir desse mapeamento, algumas brincadeiras foram realizadas, como esconde-esconde, pular corda dentre outras. Em seguida, apresentada a obra de André Cruz, se iniciou uma vivência prática de todas as brincadeiras contidas na obra, sempre solicitando uma releitura das brincadeiras. Durante o ano de 2022 (ano em que aconteceu a entrevista), o docente relatou que elaborou e aplicou a tematização juntamente com o/a professor/a de arte. No ano anterior, o professor de arte auxiliou nas releituras, fazendo desenhos e painéis. Na EF, o professor pediu para que realizassem uma releitura da obra, mas com a seguinte pergunta: *o que é brincar hoje?* As representações que as crianças trouxeram: todos/as sentadas em frente da televisão jogando videogame, outras crianças trouxeram a questão do uso do celular, algumas outras trouxeram o “assistir futebol”, considerando que o futebol é algo muito presente na vida cotidiana dos/as estudantes. Foi discutido com a turma a importância do brincar para o desenvolvimento de habilidades.

Com base nessas informações, o professor trouxe o conceito de jogos, brincadeiras e esportes, apresentando várias vivências dentro de cada categoria. Uma delas, os jogos de estafetas, abordada de uma maneira mais tradicional, onde as crianças precisavam realizar a prática de uma maneira ordenada, em filas.

O professor deixou vários materiais espalhados pela quadra para que as crianças se dividissem em duplas, com o objetivo de explorar os materiais que acharem mais adequado. Neste momento, permitiu que todos/as brincassem à vontade. Em seguida, solicitou que registrassem esse momento, com uma fotografia, para elaboração de um painel de conscientização para ser fixado na escola (a conscientização, de acordo com o docente, se dá na medida de alertar a escola para a importância do brincar para as crianças).

Como processo avaliativo, não o gesto motor, mas as produções, os conceitos, os conteúdos, o que compreendem sobre as brincadeiras, a autoavaliação (o que gostaram, o que não gostaram, suas percepções a respeito).

O professor relatou que não dá aulas para o EF 1 e que considera fundamental que haja trocas para que as crianças não sintam tanta diferença na condução dos trabalhos quando as crianças chegarem no 6º ano.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre as escolhas das tematizações e a relação com o currículo da escola. O professor relatou que tem muito medo de se corromper, ficar na mesma. Está sempre em busca de atingir seus estudantes de uma maneira positiva. Como vivenciou isso em sua formação enquanto estudante, acredita que tem o dever de passar isso adiante, porque isso influenciou demais inclusive na escola de sua profissão (visto que hoje, é um professor de EF). Ainda sobre isso, contou algumas outras experiências que adquiriu trabalhando em outras áreas, como a natação e mesmo assim, manteve essa postura de sempre pensar em algo diferente, aprofundando e ampliando a compreensão das crianças a respeito dos assuntos trabalhados. Às vezes não dá certo, mas a que foi relatada, de acordo com o professor, deu certo.

A **segunda questão** se referiu à repetição dos temas. De acordo com o docente, não há problema em repetir a tematização, porque as problematizações serão outras. Como exemplo, citou o trabalho desenvolvido com o handebol. No 6º ano é trabalhado os fundamentos. No 7º, sistemas defensivos, táticas, organização. No final do ano tem os jogos interclasses, onde os/as estudantes se organizam para jogar, dentro das aulas de EF.

Sobre isso, ressaltou a importância de conhecer os/as estudantes e os/as estudantes conhecer o/a professor, fazendo com que haja um bom tempo de trocas, sem rotatividade, porque isso faz com que certas relações afetivas acabem se desvencilhando. Como exemplo, citou a maneira como aborda o futebol e os ídolos, o doping, a base, a questão de gênero (que nas palavras do professor, ainda é um assunto que encontra muita dificuldade em abordar em aulas – uma dificuldade pessoal, não dos/as estudantes).

A **terceira questão** abordou o uso dos materiais encaminhados pela escola (pela mantenedora). De acordo com o professor, enxerga esses materiais mais como uma orientação ou uma sugestão, mas que geralmente não segue. Mantém as expectativas de aprendizagens contidas no material, mas a tematização, da prática corporal em questão, ele decide junto com os/as estudantes. Relatou que a maneira como o material foi elaborado, principalmente considerando a maneira como está escrito as orientações, é melhor do que como estava anteriormente. Por exemplo, deixa de exigir relação de “A” com “B” e passa a sugerir vivências, experimentações, análises, dentre outros.

A **quarta questão** foi relacionada à elaboração do painel no final da tematização. Para o professor, a partir das vivências das brincadeiras realizadas na escola, houve conversas dentro das famílias, onde as crianças levaram essas brincadeiras para casa. Fora isso, considera que a oferta de brinquedos e brincadeiras durante o momento de recreio e entrada das crianças também enfatiza a importância da brincadeira.

Mencionou que esse trabalho foi realizado durante o momento em que nos encontrávamos em distanciamento social, com o uso do chamado ERE. Não raro, durante a vivência das crianças, nos vídeos solicitados, apareciam os pais e familiares brincando juntos.

O painel propriamente dito tem a função de expor para a escola o que está sendo trabalhado, sempre com o objetivo de apresentar para quem está lendo algum conteúdo vivenciado pelos/as estudantes durante a tematização. Por essa razão, afirma que se descola de uma proposição “prática pela prática”, inculcando conceitos e conhecimentos para todas as ações tomadas dentro das aulas de EF. Mas considera importante o “simples” fato de trazer uma reflexão para as demais pessoas da escola.

A **quinta questão** tratou sobre a autoavaliação. O professor relatou que há momentos em que ele realiza essa ação, mas que sempre deixa claro para os/as estudantes que é difícil de realizar de maneira sistemática, em função da dinâmica da aula e dos acontecimentos. Isto posto, a autoavaliação é realizada dentro de um registro com determinados critérios que vão desde a parte de dedicação, empenho e interesse, até a parte prática como estudos para que seja possível perceber como se deu o desenvolvimento do/a estudante dentro do processo. Relatou ainda que faz uma conversa individual, como uma segunda etapa, onde o professor pergunta sobre o comprometimento do/a estudante, o que efetivamente realizou, dentre outras questões. A ênfase deste trabalho se dá nos finais dos ciclos, exatamente para que o professor consiga analisar como os/as estudantes significam as tematizações e o percurso que transcorreram.

Ainda durante essa conversa, o professor pergunta aos/as estudantes onde – ou o que – poderia ter feito mais ou feito de maneira diferente, com o objetivo de proporcionar uma reflexão a partir do conhecimento de sua própria prática. Realiza desta maneira, porque considera que é fundamental passar uma devolutiva. Essas práticas avaliativas envolvem tabelas, imagens para que interajam.

A **sexta questão** foi sobre como o docente lida com elementos que aparecem durante as aulas e que não estão previstos em seu plano. Afirmou que se isso vier de um único/a estudante, solicita que ele traga a discussão, mesmo não havendo atrelamento com seu plano. Considera

que quando emerge dos/as estudantes, o conteúdo e a aula se tornam mais significativos, mas que exige que a proposta a ser apresentada aos/às demais deve ter coerência.

A **sétima questão** se referiu à abordagem em relação ao lazer nas aulas de EF, uma proposta exclusiva do professor. Relatou que antes da pandemia, nunca considerara a possibilidade de tratar sobre esse olhar a EF, mas durante esse período, criou vários personagens que denominou de *híbridos* (meio humano, meio animal), isso em razão de gostar muito de mangás. Cada personagem criado era responsável por alguma coisa: lazer, exercício físico, estudos e assim por diante. Semanalmente, os personagens traziam uma dica e a partir daí, o professor solicitou que elaborassem uma planilha de rotina, contendo o horário de dormir e acordar, o que estava fazendo como lazer. Quando chegava nessa parte (lazer), partindo do conceito básico “aproveitar bem seu tempo livre”, onde nada estava programado. Percebeu que havia alguma dificuldade em compreender esse conceito<sup>155</sup> e por essa razão, decidiu aprofundar as questões relacionadas ao lazer, o uso do tempo livre de forma saudável, vivenciado as brincadeiras.

O professor compreende que a pandemia e o ERE alterou a maneira como ele enxergava suas aulas, fazendo com que buscasse mais estudos a respeito da área, as diferentes didáticas e os currículos.

A **oitava questão** circundou ideias relacionadas aos transtornos de alimentação e padrões estéticos. O docente ressaltou que já fez trabalhos relacionados a esses temas em anos anteriores. Na discussão durante as tematizações, não apareceu questões relacionadas aos corpos e por essa razão, trouxe somente uma reflexão sobre como cada um/a se enxergava. Para tanto, trouxe os três tipos de corpos (endomorfo, mesomorfo, ectomorfo) e a atividade era, considerando esses biotipos, confrontar com a maneira como se enxergam e com o IMC calculado. A descrição dos corpos coincide com o número encontrado pelo cálculo do IMC, mas sempre pensando a partir das condições da saúde.

A **nona questão** foi sobre a organização da apresentação sugerida. O docente relatou que foi a partir dos conteúdos que estavam sob estudo e para otimizar o tempo. Em sua visão, se cada grupo apresentasse um tema diferente, o tempo seria melhor gerido. Ressaltou que as pesquisas são realizadas durante as aulas, sem que haja solicitação de trabalhos a serem realizados em casa. Solicita que cada estudante escolha pelo menos 4 grupos para anotar o que mais chamou a atenção durante a apresentação dos/as colegas. Essa prática foi

---

<sup>155</sup> O docente ressaltou que em função da pandemia, as representações sobre lazer circulavam a respeito de assistir séries, mexer no celular e assistir filmes. Gostaria de retomar esse trabalho para saber o que mudou em relação a isso, considerando que já faz 3 anos que essa tematização foi realizada.

considerada pelo professor como muito positiva, porque percebeu que os/as estudantes se envolveram mais, tanto nas apresentações, quanto nos conteúdos mobilizados. Avaliou como positiva essa prática.

A **décima questão** tratou sobre algo muito caro ao professor: que os trabalhos durante as aulas de EF sejam realizados de tal maneira, que os/s estudantes possam lembrar no futuro. O professor compreende que desta maneira, é um jeito de deixar algo para os/as estudantes, uma marca na memória, tanto em relação às experiências que tiveram, quanto em relação ao professor (no caso, ele) que oportunizou isso.

A professor iniciou dizendo que atualmente não está mais dando aulas de EF, mas tem práticas que lembra que, no seu entendimento, podem ser observadas a partir das questões do currículo cultural.

O presente relato diz respeito a uma vivência na área de educação infantil em Campo Limpo Paulista, município baseado na Região Metropolitana de Jundiaí, que, de acordo com a professora, ainda não foi escrito, mas que sempre a fez questionar se é ou não é uma prática culturalmente orientada. A instituição tem, como um diferencial, a presença de professoras/es de EF (lembrando que se trata de uma creche e berçário voltados para crianças entre 1,5 e três anos de idade).

Essa experiência foi considerada extremamente desafiadora pela docente por três aspectos. O primeiro era o fato de ela nunca ter trabalhado com essa faixa etária dos alunos e não ter convívio próximo com esse perfil no ambiente familiar. Sua outra dificuldade estava associada às estratégias para se inserir na cultura dos bebês e mapear as suas práticas corporais. Sobre isso, relatou que sempre leu escritas produzidas por outros/as docentes que versavam sobre como iniciaram suas tematizações. Geralmente, conversando com os/as estudantes, a fim de obter informações que dessem conta do mapeamento. Como perguntar essas coisas para bebês? A falta de uma referência de uma criança nesta faixa etária (em sua família), no seu entendimento, contribuíram para essa dificuldade, visto que ela não tinha onde se basear. Como adentrar na cultura dos bebês? Como mapear as práticas corporais deles/as (existe isso?<sup>156</sup>). E para completar, avalia que as restrições impostas por conta da pandemia, inclusive com uso de aparatos especiais para restringir o nível de contato físico com os estudantes, impuseram também barreiras para ampliar a interação.

Em um primeiro momento, a docente se permitiu observar a livre caminhada dos bebês, sem que houvesse quaisquer cerceamentos dela, o que a fez presenciar uma cena com maior frequência e que despertou especial atenção. Conforme as crianças se dirigiam aos seus respectivos colchonetes, elas insistiam em puxar o lençol e eram sempre repreendidas pelas auxiliares da professora por adotarem essa prática fora do horário para dormir estabelecido pela instituição. Dando a entender que a associação era lençol – hora do sono, até porque a todo momento, as auxiliares reforçavam que os lençóis só poderiam ser utilizados no momento de dormir. Sobre alguns desencontros, a docente relatou que trabalha no contraturno do horário das professoras pedagogas e seus horários de planejamento e de atividades coincidiam com

---

<sup>156</sup> Destacou que o trabalho foi realizado em um momento após o distanciamento social (em função da pandemia de Covid19) e que os/as bebês estavam tomando contato com outro espaço, outras pessoas.

os/as demais professoras/es de EF, fazendo com que não tivesse qualquer contato com as professoras pedagogas.

Ainda nesta questão, a professor afirmou que nunca participou de qualquer construção do projeto pedagógico da escola e que no meio disso tudo, havia ainda as preocupações a respeito do período pós distanciamento, em que as pessoas estavam reaprendendo a conviver. No caso específico, disse que usava uma espécie de jaleco, luvas e máscara o que, na sua compreensão, dificultava ainda mais a comunicação com as crianças.

Essas observações serviram de inspiração para estabelecer a brincadeira com lençóis como tematização. Como etapa inicial, orientou as auxiliares a pararem de repreender os bebês, permitindo a manipulação dos lençóis da maneira como achassem melhor, tomando todo o cuidado para que não se machucassem. Assim que uma criança se posicionava debaixo do seu lençol, a docente incentiva os demais a adotar o mesmo procedimento. Essa ideia foi para conseguir de alguma maneira fazer com que todas as crianças prestassem atenção e se concentrassem na mesma atividade.

De acordo com o relato da professora, para priorizar as vivências e a cultura das crianças dessa idade, refletia sobre o que poderia trazer, como encaminhamento, para elas pudessem ter valorizada suas práticas. Ressaltou que encontrou dificuldades em encontrar textos ou relatos de prática que pudessem auxiliá-la nesse sentido. Como ressignificar essas brincadeiras que as crianças faziam com os lençóis de cama?

Nessa tentativa, em um segundo momento, a docente reorganizou o posicionamento da sala de aula e na disposição dos mobiliários, pendurando os lençóis nos cadeirões onde as crianças eram colocadas para se alimentar. Enquanto isso, as crianças ficaram em um outro local com as auxiliares. A ideia era que vissem os lençóis em uma outra disposição diferente daquele que comumente viam. Essa mudança de cenário alertou a percepção espacial das crianças. Alguns já entraram na sala, tocando os lençóis, puxando-os para baixo. Outras crianças que já conseguiam se expressar verbalmente, diziam ter gostado da nova “configuração” da sala. Como registro, a professor anotou suas observações a respeito das reações das crianças.

Enquanto isso, a professor percebeu que fora criado um vínculo de confiança entre ela e as crianças, mas apesar disso, ressaltou que realizar uma tematização com as crianças dessa faixa etária se constituiu em algo bem difícil.

Na sequência, a professor pegou os lençóis e os pendurou na parte externa do local onde costumavam ficar. Logo, as árvores e o parque estavam com os lençóis pendurados. As crianças

esticavam e puxavam os lençóis, brincando, se enrolando, colocando no chão. Na semana seguinte, ao chegar na escola, se deparou com uma árvore – a maior do pátio – toda decorada com tecidos comprados pela escola. Vários tecidos pendurados nos seus galhos e ramos. Tudo isso para que as crianças pudessem brincar. Ao questionar o porquê, a diretora da escola disse a partir do envolvimento que constataram dos bebês nas atividades com os lençóis e como eles (lençóis) eram materiais caros e muito importantes para o andamento das proposições da escola, resolveram comprar outros tecidos, deixando pronto para que as crianças vivenciassem.

De acordo com a professor, foi muito positivo, porque os novos tecidos, além de serem mais resistentes, eram maiores (possibilitando que várias crianças brincassem juntas) e o espaço virou próprio para isso, mesmo para as crianças maiores.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre a tematização, a observação feita antes da proposta da brincadeira e o alinhamento com as pretensões do currículo cultural. Sobre isso, a professora relatou que uma das coisas mais caras para ela é a *enunciação dos saberes das crianças*, algo muito ventilado dentro do currículo cultural. Dessa maneira, a partir dos relatos produzidos pelo GPEF, sempre se referem aos relatos orais das crianças (fala das crianças), mas e os sujeitos que se comunicam de outra maneira? E as crianças que não falam, seja porque não podem ou porque não gostam? Ainda sobre isso, citou que como alternativa, muitas/os professoras/es escrevem em seus relatos que solicitaram registros (escritos ou desenhos, por exemplo) para as crianças, abarcando de alguma maneira, aquelas que não falam. Mas mesmo esses registros eram muito complicados de ser mobilizados para as crianças desta faixa etária.

Considerando o exposto, a professora foi buscar outras maneiras de compreender e trabalhar. Acabou se deparando com um grupo de estudos da UNICAMP, sob coordenação da professora Gabriela Tebet<sup>157</sup>. Ela apresenta a questão da geografia no estudo dos bebês, o que fez a docente começar a analisar as trajetórias e os locais em que os bebês estão, visto que na sua formação inicial, não teve absolutamente nada sobre bebês. Na sua concepção o currículo cultural está voltado para as crianças que falam ou que se apropriam da linguagem de uma maneira muito próxima daquela utilizada pelos adultos.

Outra questão que a professora trouxe foi sua percepção acerca da relação entre o currículo cultural e o universo infantil. Parece que há uma desconsideração sobre as práticas

---

<sup>157</sup> Professora Gabriela Guarnieri de Campos Tebet é livre docente da Faculdade de Educação (UNICAMP), vinculada ao Departamento de Ciências Sociais na Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui várias publicações sobre a educação infantil e sobre bebês.

corporais dos bebês e muitas vezes se perguntava: *como potencializar a vida com lençóis, considerando que isso é bem distante de uma prática socialmente mais conhecida, como o handebol*. Certa vez, viu uma criança jogando uma bolinha para cima e logo pensou em tematizar o handebol, mas rapidamente desconsiderou essa hipótese, visto que o handebol não fazia parte da cultura daquela criança e que ela – professora – é que estava significando o movimento daquela criança. Acredita que tem uma dificuldade muito grande, porque sempre está dando nome às coisas que as crianças estão fazendo, quando na verdade, será que não só jogou o lençol para as crianças? Como se fosse um “horário livre do lençol”. Como se aprofunda uma brincadeira com lençol?

A **segunda questão** foi sobre as orientações didáticas e a maneira como a docente lida com isso. Acredita que as crianças não precisam saber o que está sendo realizado (no que tange às orientações didáticas do currículo cultural), mas em contrapartida, um aprofundamento é fundamental para o estabelecimento das ações, até porque é um momento de analisar como algumas coisas chegam e outras não, a partir de certas relações de poder estabelecidas. E isso é algo que considera que não conseguiu realizar com os bebês. Sua dúvida também se espelha na maneira como decidiu tematizar as brincadeiras com o lençol. De acordo com a professora, por não ter uma relação estabelecida na linguagem verbal com as crianças, elaborou significados para aquilo que estavam fazendo.

A **terceira questão** foi sobre as intenções que permearam as ações da professora em “bagunçar” a sala com outra disposição e de levar os lençóis para a parte de fora, para que a vivência prática se estabelecesse lá. Com isso, tinha como objetivo apresentar outras possibilidades de significados para o lençol, fazendo com que pudessem criar outras possibilidades de brincar com o lençol. Isso, de acordo com a professor, aconteceu, considerando as expressões e a maneira como os bebês agiram quando se deram conta dessas novas configurações. Ao dizerem “o” e apontar para os lençóis, considera que estavam identificando os lençóis em outros espaços.

A **quarta questão** abarcou os registros da docente. De acordo com ela, posiciona o celular em um ponto estratégico da sala – ou do parquinho, que era outro espaço muito utilizado – que possa “capturar” a maior quantidade de movimentos e acontecimentos. Como os bebês precisam de um cuidado maior na questão do caminhar, do ficar em pé, por vezes, ao auxiliar uma criança, acaba perdendo uma oportunidade de registrar uma expressão. Não que a filmagem dê conta de tudo, mas ajuda bastante. A docente solicita ajuda da auxiliar também. A ideia de amarrar os lençóis nos cadeirões foi porque em uma das filmagens, viu um bebê

arrastando o tecido para colocar sobre a cadeira. Outro ponto é sobre as crianças que fugiam da “aula”, indo na direção de outros locais para realizar outras coisas. Sobre isso, ressaltou que por vezes, os relatos dão a entender que tudo foi bem organizado e transcorreu sem quaisquer problemas, quando na verdade, foi bastante dificultoso esse trabalho. As crianças saíam correndo para outros espaços, deitavam-se para dormir sobre os lençóis, não atendiam de pronto às solicitações da professora, dentre outras coisas.

Um ponto positivo sobre o trabalho com bebês, de acordo com a docente, é a ausência de uma cobrança externa por notas e relações de aprendizagens. Tudo o que é exigido é um relatório individual, onde os/as docentes relatam a rotina das crianças. No caso dela, elaborava um portfólio com fotos, onde narrava os acontecimentos das aulas, mas ressalta que isso não era solicitado. Nesta compreensão, o registro se tornou algo 100% para o professor.

A professora citou que certa vez a diretora conversou com ela sobre a possibilidade de auxiliar as crianças no desenvolvimento do andar, considerando que voltavam de um tempo de distanciamento e muitas crianças estavam com seus desenvolvimentos motores prejudicados. Nunca em tom de cobrança, mas de solicitação, algo que a docente nunca teve como objetivo de aula.

A **quinta questão** se referiu aos relatórios individuais e a importância dada a eles, visto que não eram “cobrados” por ninguém. A docente relatou que realizava tais relatórios por um posicionamento político e explicou: a sensação que tinha era que não há escuta do/a professor/a de EF quando está inserido/a na educação infantil ou na creche, dando a impressão de que esses momentos são para que os/as pedagogos possam ter um pouco de descanso, para que possam “respirar” um pouco. Apesar de ressaltar ser contra a presença de professor/a de EF nas creches e na EI, percebeu que as/as pedagogas/as têm zero compreensão sobre as práticas corporais das crianças. Sentia também que as práticas dos bebês não eram valorizadas. Por essa razão, seu trabalho vinha no sentido de mostrar para a comunidade – tanto a escolar quanto a do entorno – que os bebês têm sim leituras de mundo.

Ainda sobre isso, a partir do segundo ano que trabalhou com os bebês, relatou que no início do ano, as/os pedagogos compartilharam seus planos de trabalho com ela, endossando seu posicionamento político em relação ao trabalho, aos registros e aos relatórios. Afirmou que se nesse trabalho com os lençóis tivesse as/os pedagogos/as junto, possivelmente o trabalho seria mais alinhado, com mais efeitos.

A **sexta questão** foi sobre os indicadores que utilizou para avaliar seu trabalho com os bebês e os lençóis. Acredita que foi muito bom, mesmo sabendo que não deu certo o tempo

todo em função das dificuldades encontradas. Ressaltou que a tematização a surpreendeu, quando percebeu que os bebês também carregam potencialidades e que têm muito a nos mostrar. Por que não trazer isso para a EF ou até mesmo o EM?

Outro ponto de “sucesso” do trabalho foi porque conseguiu tirar os bebês de dentro da sala para que pudessem realizar suas vivências no parque. Considera ainda que reorganizou (ou bagunçou) a maneira como a escola estava assentada. Deixou a escola com a árvore cheia de lençóis (tecidos) e até mesmo outras crianças brincavam com os tecidos. Até hoje os tecidos estão pendurados na árvore.

Entrar no espaço das crianças (que não chamam de sala de aula), sem que elas chorassem e com elas levantando para te abraçar são as duas coisas mais gratificantes que já aconteceram, de acordo com a professor.

Considera que à medida que deixou marcas na escola, foi muito afetada durante as relações com os bebês, fazendo com que reorganizasse a maneira como encarava crianças nesta faixa etária<sup>158</sup>.

Relatou ainda que mesmo dentro da escola, muitas vezes as auxiliares e mesmo as pedagogas se referem às crianças maiores como bebês – em alusão às crianças de 1,5 anos – quando elas tomam ações consideradas inadequadas.

## **Relato de experiência nº 17**

---

<sup>158</sup> A professora relatou que muitas vezes, ao sair da reunião pedagógica, encontrava os bebês que dava aula no colo dos pais, que estavam pedindo dinheiro nos semáforos, o que a fez pensar que aquele corpo estava sempre no colo, com restrições de movimentos. Isso a fez pensar sobre as tematizações e as situações didáticas.

O professor iniciou seu relato, afirmando ser novidade para ele algumas questões referentes ao chamado currículo cultural da EF. Há 20 anos é professor de escolas indígenas da comunidade Paracatejê-Gavião, povoado do grupo Gavião do Oeste, baseado na região sudeste do estado do Pará, em uma reserva de 641 hectares a cerca de 50 km do município de Marabá. Esse povo tem cerca de 14 escolas dentro de sua reserva, todas escolas ainda não municipalizadas, ou seja, são de competência do Estado, atendendo crianças com idade para frequentar a EI até o EM. Os/as indígenas não querem a municipalização, porque em vários quesitos, como contratação de professoras/es e repasse de merenda, têm medo de ter perdas.

Retomando a ideia do currículo cultural ser algo novo, afirmou que, por mais que houvesse um trabalho nesse sentido na reserva, sempre houve um pensamento a respeito de um trabalho interdisciplinar. Nesta comunidade indígena, os trabalhos são sempre nesse sentido: articular a educação escolar indígena (educação enquanto estado, o currículo universalizado, montado pelas políticas do Estado brasileiro, via MEC) com a educação indígena (educação enquanto conhecimentos tradicionais). Praticamente dois currículos nas escolas. Os/as professores/a alocados nas escolas indígenas precisam alinhar os conhecimentos contidos no documento elaborado pelo MEC (ocidentalizados e eurocêntricos) com os conhecimentos tradicionais das comunidades.

O professor ressaltou ser importante essa introdução para que ficasse bem evidente sua relação com o currículo cultural, considerando que ele o levou para o lugar onde está atualmente realizando suas pesquisas. Alertou ainda que em muitas universidades do nordeste, do Tocantins e do Amazonas não trazem a discussão acerca do currículo cultural. De largada, em outros tempos, levantou qual a EF que esses povos estão acessando.

Os jogos, as brincadeiras, as danças, as lutas existem dentro das comunidades e por essa razão, começou a levantar essas práticas, trazendo-as a partir das memórias narradas pelos velhos<sup>159</sup>. A partir disso, os conhecimentos dos indígenas foram ressignificados a partir das práticas (jogos, brincadeiras, danças, cantos). Essa comunicação começou a ser realizada dentro das aulas de EF.

Vale ressaltar que de maneira alguma os conhecimentos advindos do material do MEC foram deixados de lado. Os velhos afirmam que esses conhecimentos são fundamentais para que os/as indígenas consigam seus espaços dentro da sociedade branca, ampliando seus conhecimentos tradicionais.

---

<sup>159</sup> De acordo com o professor, chamar essas pessoas de velhos não se trata – de maneira alguma – de um desrespeito. Pelo contrário, gostam e querem ser chamados assim, porque são os sábios da comunidade.

Retornando às questões práticas, o professor considera que, mesmo sem ter tomado conhecimento com o v e suas bases epistemológicas, ao levantar as manifestações corporais indígenas e acrescentá-las no currículo das escolas, estava sob a égide do currículo cultural, possivelmente por considerar que os pressupostos deste currículo se alinham às suas pretensões enquanto constituição de sociedade, povo indígena e cidadania. Por exemplo, tematizar as danças indígenas, abordando todas as suas questões culturais, desde os nomes, até os movimentos, passando pelos aprofundamentos e ampliações.

Especificamente sobre o currículo cultural, diz ter tomado contato mais denso agora (ano de 2023), durante a elaboração de sua pesquisa de doutorado, na UFJF, com o professor Wilson Alviano que inclusive, juntamente com o prof. Marcos Neira e com o prof. Mario Nunes organizaram em 2022 um curso sobre o assunto em questão. Atualmente está assessorando um professor que assumiu seu lugar, porque que seja possível o desenvolvimento de um trabalho culturalmente orientado.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi referente às interfaces que considera que seu trabalho docente tem com o currículo cultural. Ressaltou que em conversas com seu orientador – prof. Wilson Alviano – deixou claro que gostaria de aprofundar seus conhecimentos sobre o currículo referido, considerando que já trabalhava as questões da cultura com os estudantes indígena, o que sempre instigou sua curiosidade. De acordo com o professor, as características de uma escola urbana são diferentes daquelas que vivenciava em sua prática nas escolas indígenas e o currículo cultural respeita essas diferenças, esses saberes, esses conhecimentos contidos. Por exemplo, o futebol é jogado de maneiras diferentes, de acordo com o espaço que acontece. Isso acontece com a bike, com a dança. Tudo isso o fez questionar como levar isso para uma escola, mas infelizmente, acabou sendo hostilizado, o que o deixou bastante envergonhado no momento, mesmo assim cumpriu a disciplina com o sentimento de que não poderia retomar certas questões por pertencer a um “outro mundo”. Tudo o que considerava importante falar, parecia ser besteira, mas que para o docente era novidade, fazendo com que ele tentasse compreender. Percebeu que os cursistas estavam em um patamar elevado de conhecimentos acerca do currículo cultural, o que inviabilizava retomar os conceitos. Acreditou que talvez seria interessante para o GPEF pensar o currículo cultural da EF dentro de uma escola indígena, considerando a existência de uma escola em que tem um currículo oficial, mas onde também

circula um outro conhecimento (enquanto currículo)<sup>160</sup> Existe a presença de outros saberes dentro de uma comunidade que já tem conhecimentos específicos. Já praticavam o futebol, o atletismo (correr de varinha) é uma forma de atletismo, mas que tem uma outra dinâmica, um outro porquê daquelas coisas acontecerem da maneira como acontecem.

As reflexões giravam em torno sobre como levar esse currículo cultural para a comunidade indígena, acreditando que na discussão em grupo isso seria possível.

Considera que o maior ponto de apego do currículo cultural com sua prática pedagógica é a consideração e a valorização de conhecimentos indígenas que podem ser conectados aos conhecimentos convencionais brancos. Desta maneira, um existiria na condição da outra. O currículo “convencional”, quando chega na aldeia, é violento, porque não considera as questões citadas. No caso das danças, é fundamental considerar que os/as indígenas possuem suas danças, inseridas em seus contextos sociais e culturais.

Tomar contato com o currículo cultural da EF fez com o professor passasse a organizar toda essa prática que – em sua visão – já estava alinhada às suas pretensões, deixando de lado uma práxis docente pautada somente em uma prática, sem qualquer embasamento teórico.

A **segunda questão** tratou sobre como as características dos povos indígenas já impulsionavam uma EF pautada nas questões culturais. Nesta compreensão, o professor ressaltou sobre o processo de *aculturação*, relatando que isso é algo que não se tem como fugir. Os/as próprios indígenas têm essa consciência. Sobre isso, considera que seja sobre uma cultura estabelecida em um determinado grupo, que se conecta com outra cultura, elaborando uma “dinâmica cultural”, em que esses saberes vão se misturando, se somando. Todas as pessoas passaram por esse processo, basta estudar o percurso de formação do nosso povo. O Brasil possui 305 comunidades indígenas completamente diferentes. 274 línguas e 505 terras indígenas, 1 milhão e 400 mil indígenas. O professor relatou esses dados para se ter uma ideia de como são complexos esses povos, porque cada qual carrega seus costumes, suas peculiaridades, suas culturas.

Para o professor, a dificuldade em compreender como se dá a cultura indígena é em decorrência da maneira como acessamos determinadas informações que vão dando conta de nos

---

<sup>160</sup> O professor explicou que as escolas indígenas têm que ser vistas em dois momentos educacionais: o primeiro se refere à educação escolar indígena, de responsabilidade curricular do Estado. A segunda, a educação indígena, referente aos conhecimentos tradicionais. O documento que trata sobre esta questão é o RCNEI (referencial curricular nacional das escolas indígenas), de 1998. Portanto essa questão está alheia aos desejos das/os professoras/es e das comunidades indígenas.

contar como as coisas são. Como nem todas as pessoas têm a possibilidade de ver determinadas culturas *in locus*, acabamos por “abraçar” tais representações. Nesta esteira, exemplifica dizendo que muitas pessoas no Sudeste, dada a distância com determinadas reservas indígenas, mantêm uma representação de que suas populações vivem da mesma maneira como há 500 anos. A reserva onde dava aula está circundada por 4 municípios e pela BR 222 que liga o norte ao centro do Brasil, que passa pelo meio da reserva. Os/as indígenas precisam da saúde, da educação, do MP<sup>161</sup>, por essa razão, esse processo de aculturação já existe e a educação também faz isso. Mas nos dizeres de um dos velhos da comunidade: *“nós não queremos negar o conhecimento convencional, pelo contrário, que venha, não conseguimos mais viver sem ele, porque caso contrário, seremos dizimados, mortos. Precisamos resistir a partir desses conhecimentos, mas, no entanto, precisa ser de uma maneira dialogada”*. Neste sentido, esses conhecimentos são compartilhados, onde a comunidade aprende o que branco oferece e ao mesmo tempo que seja garantido – pela própria escola – que seus conhecimentos sejam sempre revitalizados, mas negar esses acontecimentos é impossível. Afirma que os/as indígenas consideram importante manter essa chamada aculturação de uma maneira positiva, agregando esse conhecimento para que se possa resistir a ele. Nessa conexão, que estejam com seus próprios conhecimentos. O problema nos processos de aculturação é quando se dá na violência e na falta de acessos, como acontece com os povos Yanomamis.

O professor considera que isso não é uma questão negativa para essas comunidades indígenas, desde que suas crenças e sua cultura sejam mantidas a partir dos rituais, das comidas, das danças, dentre outras manifestações.

## **Relato de experiência nº 18**

---

<sup>161</sup> Para se ter uma ideia, o professor exemplifica dizendo que para que um indígena possa reivindicar um direito, precisa acessar o MP, preencher papéis, protocolar ações e assim por diante. Perante o estabelecimento do aparato burguês, como conseguiriam fazer isso se não tivesse acesso a esses conhecimentos?

Com formação acadêmica pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), o docente tinha como campo de atuação a iniciação esportiva de crianças por meio do futebol de campo e de salão, inclusive administrando um canal no Instagram Gol de Criança, voltado a orientações e propostas de materiais para professoras/es e acadêmicos/as de EF. Até este momento, seu contato com autores de educação física pela ótica cultural era restrito, mas a aprovação em um concurso público em São Bernardo do Campo e a possibilidade de regressar à sua cidade natal, em 2022, mudaram suas perspectivas, servindo de incentivo para a idealização desse projeto no segundo ano do EF.

O docente cita os relatos de experiência oferecidos durante um curso sobre o currículo em questão, sob organização do professor Marcos Meira, assim com as obras de Michel Foucault *Microfísica do Poder* e *Vigiar e Punir* como suleadores para uma concepção de um trabalho mais voltado à perspectiva cultural.

A proximidade da Copa do Mundo de 2022 fez com que o docente iniciasse um processo de observação e de coleta de relatos dos/as estudantes – tanto em momentos de entrada, como no recreio – acerca da sua relação com futebol e os esportes de invasão.

Juntamente com a professor de sala, surgiu a ideia de organizar um álbum de figurinhas sobre a Copa, considerando algumas falas que caminhavam no sentido de ser impossível comprar um álbum naquele momento, em função dos valores. Naquele momento, o professor afirmou que o esporte institucionalizado ainda se encontra distante de algumas crianças, fazendo com elas subvertam esses esportes, organizando práticas de vivências a partir das possibilidades apresentadas. Outro ponto trazido pelas meninas se deu em torno do porquê ninguém parava as aulas (e muitas outras coisas na sociedade mais ampla) durante a copa de futebol feminina?

Com essas informações, o docente sugeriu uma pesquisa acerca do futebol, a fim de os/as estudantes tomassem conhecimento de sua criação, praticantes e a inserção das mulheres no esporte, fato que ocorreu recentemente. O professor afirmou que se não tivesse realizado o curso de pós-graduação, junto ao GPEF e à FEUSP, não teria essa sensibilidade para escutar as crianças. Destacou ainda que a partir da sugestão de leitura dos relatos de experiência, foi aos poucos constituindo sua prática docente pautada em rodas de conversa que tinham como objetivo, saber a disponibilidade das crianças para os temas, o que acharam dos trabalhos realizados, que registrassem suas percepções a partir de desenhos.

No decorrer da tematização, pesquisou com os/as estudantes sobre os jogos e brincadeiras que os pais e os familiares praticavam em suas infâncias. Mas não era qualquer

jogo e brincadeira: somente aqueles que utilizavam os pés e bolas. O professor chamou a atenção para o fato de que, apesar das crianças poderem entrevistar quem quisessem, majoritariamente quem respondeu às pesquisas foram os pais. Acredita que isso tenha acontecido, porque as práticas que estavam mobilizadas, envolviam a vivência na rua, o que não era “típico das meninas”.

As crianças foram explicando as brincadeiras pesquisadas em suas casas e a partir disso, algumas problematizações foram sugeridas, como por exemplo, a questão da violência no esporte, considerando que uma das brincadeiras trazida por uma das crianças dava conta de uma prática onde caso uma pessoa errasse, todas as outras poderiam dar socos nela. A problematização chegou até as questões de violência dentro dos estádios de futebol, jogadores que brigam dentro de campo, dentre outros exemplos.

O docente relatou que a oportunidade de realizar o curso e tentar colocar as informações mobilizadas dentro de uma de suas tematizações foi um momento fundamental para que ele ressignificasse a maneira como enxerga a EF cultural e seus encaminhamentos pedagógicos.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre como as crianças subvertem os esportes. De acordo com o professor, em um de seus vídeos, como as crianças eram proibidas de acessar bolas durante o intervalo, arrancavam uma folha do caderno (cada uma delas) e enrolavam uma na outra, passando fita crepe e molhando. No final, o material quase ficava igual a uma bola de futebol. Nos dizeres do professor, isso indica como as crianças tentam de toda maneira, realizar a prática, mesmo com condições adversas.

Outro ponto destacado pelo professor foi o desenho que faziam para representar as figurinhas da Copa do Mundo. Isso, somado ao fato de, ao jogarem, criarem suas próprias regras, mesmo com esse esporte oferecendo ganhos milionários para poucas pessoas, muito distante da realidade deles/as, ainda assim, conseguiam deixar o futebol da maneira como queriam: alegre, subversivo.

A **segunda questão** foi sobre o fato dos atletas de ponta ganharem salários astronômicos. De acordo com o professor, essas falas vieram dos/as próprios/as estudantes. Certa vez, uma menina disse: “esses meninos ficam se matando e correndo atrás de uma bola, quando os jogadores profissionais não estão nem aí para eles. A partir de pesquisas, levantaram duas informações que impactou a sala: a primeira, se remete aos salários, onde somente 1% dos atletas profissionais possuem esses salários. A grande maioria “sobrevivia” por vezes, com

salário-mínimo. A outra questão foi sobre como a carreira de uma atleta é curta, se encerrando, muitas vezes, aos 35-40 anos.

A **terceira questão** foi referente aos registros elaborados durante as aulas de EF. O docente relatou que durante o curso em que participou, começou a adotar um caderno de EF, utilizando as últimas páginas da agenda (que nunca são usadas). Esse caderno servia para que as crianças registrassem as experiências<sup>162</sup> realizadas e vivenciadas durante as aulas.

A **quarta questão** foi sobre o questionário encaminhado para as famílias, perguntando sobre brincadeiras. Segundo o professor, perguntou sobre brincadeiras (enquanto tematizava o futebol), porque queria dar continuidade na tematização do futebol. Citou que uma das primeiras aulas, dividiu as crianças em grupos e solicitou que criassem jogos e brincadeiras – novas ou utilizando alguma que já conheciam – que envolvessem o uso dos pés. Na sequência, encaminhou esse questionário para saber como eram os jogos que as famílias praticavam, tentando aproximar da escola. Mesmo assim, afirmou que não tinha a intenção de trazer algum dado da pesquisa para a aula.

O professor realizou uma votação para decidir qual jogo/brincadeira que as pessoas queriam tematizar. Como a decisão foi por um jogo chamado “rolinho porrada”, algumas se posicionaram contrárias à prática, por se tratar de uma atividade violenta. A partir disso é que decidiu problematizar a violência no futebol.

A **quinta questão** foi sobre a maneira como o curso que realizou impacto na maneira como pensa a EF e sobre como influenciou sua prática. O professor avalia que, a partir do curso, sua maneira de pensar as aulas mudou significativamente. Sempre o incomodou o discurso referente às aulas de EF e a saúde, visto que as práticas corporais visam colocar à disposição dos/as estudantes, conteúdos que elas só acessam nessas aulas. Enquanto cursava a referida disciplina, sua percepção sobre as aulas e os conteúdos trazidos foram se alterando. Por exemplo, se não fosse pelo currículo cultural, as crianças não teriam tido um acesso mais crítico sobre o esporte (considerando inclusive questões de gênero e socioeconômicas). Ainda sobre isso, considera que ofereceu aos/as estudantes possibilidades de argumentar, analisar e quem sabe, subverter as práticas e a maneira como pensar a EF. Sem dúvida, a perspectiva cultural é a que mais se alinha àquilo que pensa como área e como professor.

A **sexta questão** foi sobre como o docente percebe que as problematizações afetaram as crianças. O docente afirmou que a maioria das crianças vivem em situação de vulnerabilidade

---

<sup>162</sup> O docente ressaltou que a partir do curso, compreendeu que há diferença entre vivência e experiência e por essa razão, solicitou às crianças a elaboração de um caderno de *experiências*, onde elas poderiam colocar tudo aquilo que fosse significativo para elas.

social e o trabalho proposto foi no sentido delas compreenderem suas realidades a partir de suas condições, mas que isso não é um impeditivo de reflexão e de prática. Sobre as questões relacionadas ao gênero, principalmente nos registros das meninas, indicava que elas se sentiam – agora – à vontade em participar das atividades práticas com os meninos. Outro ponto que o docente ressaltou foi a possibilidade que a tematização ofereceu às crianças para que conhecessem as práticas que seus pais vivenciavam enquanto crianças.

A **sétima questão** foi sobre as percepções do professor em relação aos momentos de entrada, recreio e saída. O professor relatou que as meninas não vivenciavam as brincadeiras que os meninos faziam nesses momentos, mas mesmo não gostando de determinadas práticas, durante as aulas de EF, elas participavam sem problemas.

A **oitava questão** se referiu às percepções do docente sobre o currículo cultural e suas potencialidades. De acordo com seu relato, tal currículo se configura na melhor opção, considerando as particularidades da escola, como por exemplo o tempo da aula e principalmente, o distanciamento em relação ao discurso sobre a saúde. A perspectiva cultural amplia o conhecimento das crianças, olhando para as diferentes práticas de uma maneira mais crítica, sem ficar somente no fazer pelo fazer. Antes de cursar a disciplina, essas questões incomodavam o docente, mas não conseguia elaborar uma crítica, por assim dizer.

O currículo cultural proporciona a compreensão de que as pessoas são oprimidas socialmente, por exemplo, outras crianças de sua idade, mas de outros estratos sociais, podem comprar vinte, trinta camisas oficiais, enquanto elas não.

Ainda sobre essa questão de opressão, sempre ouviu recomendações de outras pessoas para que tomasse cuidado ao tematizar futebol para as meninas e/ou problematização questões relacionadas ao gênero porque a gestão não olhava com “bons olhos”. Ainda sobre a gestão, o docente relatou que era exigido que os planos fossem alinhados, ou seja, que os conteúdos tivessem mais ou menos as mesmas práticas de estudos (a escola recebia livros didáticos). Entretanto, o docente considerou, naquele momento, ser muito mais importante estudar as questões circundantes à Copa do Mundo.

Sobre isso, relatou que os professores mais antigos da casa faziam comentários jocosos em relação à sua prática: fila para a quadra, alongamento e aula livre. Mas o professor encontrou apoio na coordenação, que se interessou pelo trabalho docente, questionando, tirando dúvidas e trocando informações, o que lhe garantiu um espaço para explicar e expor seu trabalho para as/os demais professoras/es: como área, tem seus objetos de estudos e não é suporte para outras áreas.

**Relato de experiência nº 19**

A professor iniciou relatando que espera que o currículo cultural seja presente cada vez mais nas aulas de EF.

O presente relato é sobre um trabalho que acompanhou como orientadora pedagógica na área da EF, juntamente com uma professora, para uma turma do 9º ano, onde a tematização foi lutas. A docente relatou que a professora não tinha muita experiência sobre isso. Decidiram partir dos pressupostos contidos na BNCC. Como a escola oferece o judô no contraturno, queria se descolar dessa prática para que as crianças conhecessem outras possibilidades.

Foi trazido para as crianças um vídeo sobre a luta marajoara, sem dizer o que era, qual o nome da luta ou onde era praticada. Para analisar o vídeo, a professora sugeriu um debate a partir das seguintes perguntas: o que vocês estão vendo? Onde eles estão? Que lugar é esse? Que roupa eles vestem? Como entendem que é a vida dessas pessoas? O que eles fazem? Como é essa luta? A partir das respostas, foram traçados paralelos com o conhecimento que já tinha. As relações estabelecidas giraram em torno do judô, capoeira, dentre outras lutas.

Na sequência, foram propostas algumas vivências do judô, caratê e do taekwondo, onde a professor fez questão de ressaltar junto aos/as estudantes que nada praticava. Os saberes foram compartilhados pelas próximas 4 ou 5 aulas. No final, a docente perguntou novamente: *mas e a luta que eu apresentei para vocês logo no início?* Nesse momento, entraram efetivamente na luta marajoara, abordando as características da região, da luta, da ilha de Marajó. Foi passado um vídeo onde uma pessoa explicava detalhadamente como se dava a luta competitiva, com restrições de golpes e regras que na chamada “luta raiz” não tem.

A professora considera que no final do processo, os/as estudantes conseguiram estabelecer algumas relações, como por exemplo o que vivenciam, o que têm na região, no entorno da escola, o que é oferecido e outras coisas que não conhecem, estabelecendo um respeito com práticas outras que não têm contato.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre a escolha pela luta para tematizar. A docente afirmou que a escolha foi em função da BNCC. As lutas, no geral, é um tema que foge completamente do domínio docente. Foi conversado sobre outras possibilidades, mas tematizar lutas, no caso, possibilitaria utilizar o currículo cultural nos desenvolvimentos dos trabalhos. Dito de outra maneira, como fazia muito tempo que a professora não tematizava lutas e a orientadora educacional tinha a intenção de tematizar uma prática a partir do currículo cultural, entraram em um acordo quanto a tematizar a luta marajoara.

A decisão pela luta marajoara se deu em função de ser uma luta do contexto nacional e porque os/as estudantes não conheciam, fugindo daquelas mais corriqueiras, como jiu-jitsu, judô, capoeira.

A **segunda questão** foi sobre a reação dos/as estudantes quanto tomaram contato pela primeira vez com a luta marajoara. A professora relatou que em um primeiro momento, ficaram surpresos, considerando o espaço e os movimentos. Nos seus dizeres, não sentiu qualquer tipo de preconceito, mas identificaram que era uma luta tipicamente brasileira.

A **terceira questão** se referiu às questões realizadas aos/as estudantes sobre a luta. A intenção, como disse a professora, era que os/as estudantes trouxessem suas impressões para além da luta, para além daquela prática corporal o que, de acordo com a professora, aconteceu. Não no momento das práticas, mas posteriormente, quando foram sugeridas questões que circundavam a prática, como os búfalos, a região. Na visão da professora, conseguiram compreender, desfalecendo essas relações. Há esse entendimento, porque os/as estudantes apontaram o que estavam vendo com aquilo que já tinham vivenciado. Por exemplo: os movimentos da luta e os movimentos dos búfalos. Mesmo que não haja relações, para a professora, pelo fato dos/as estudantes estabelecerem relações com esses contextos e com outros, já é um indício.

A **quarta questão** foi sobre a ordem das vivências práticas; por que iniciou com a luta marajoara, passou para outras lutas e retornou para a primeira? A professora contou que isso aconteceu em decorrência das próprias características dos movimentos da luta marajoara que, de certa forma, causaram uma certa dificuldade para que seus golpes fossem vivenciados. Mesmo que só reproduzissem os movimentos, já era motivo de bastante preocupação dada a violência desses golpes. Muito foi debatido sobre a luta marajoara e sobre as outras lutas. De certa forma, a tentativa foi de estabelecer ligações entre elas, mas uma vivência estritamente da luta marajoara, não aconteceu (pelos motivos citados acima).

Em um dos vídeos sugeridos, o “professor” que narrava a gravação, afirmou que a luta marajoara tinha relação com outras lutas, como o judô. A professora ressaltou que as outras lutas tiveram momentos de vivências práticas.

A **quinta questão** foi sobre os trabalhos realizados depois das vivências práticas das outras lutas. A professora afirmou que na sequência, passaram para a avaliação que, na escola em que está inserida, se dá no final do processo, em que é utilizada a “Tabela SIAR<sup>163</sup>” que

---

<sup>163</sup> A tabela S-I-A-R se refere a uma escala de avaliação, onde: S – saber, I – indagar, A – aprender e R – refletir e que é utilizada pela rede de ensino que a professora está inserida.

vem com 4 perguntas. A primeira é “o que eu sei” e a segunda “o que eu quero saber”. Antes do processo, aplicou a tabela SIAR, a fim de conhecer o que os/as estudantes sabiam sobre as lutas, sem especificar uma luta. Responderam que realizam as lutas na escola, no parque, vemos lutas na porta da escola.

Quando a segunda pergunta é inserida – o que eu quero saber a respeito da luta – já indica possíveis caminhos para a tematização. As respostas giraram em torno sobre como usar as lutas para defesa, outras lutas que gostaria de conhecer, além daquelas que já são oferecidas no bairro.

No final da tematização, pergunta-se “o que eu aprendi” e “como eu aprendi”. Respondendo a primeira questão, trouxeram conhecimentos a respeito da ilha de Marajó, as lutas que tiveram nas vivências práticas, conhecimentos relacionados à luta Marajoara (porque sem camisa, as costas sujas).

Já para a segunda questão – como aprendi – trouxeram os vídeos, as vivências mais significativas e os golpes como indicadores. A professora relatou se sentir bastante confortável com a utilização da tabela SIAR.

Ainda sobre a avaliação, a docente relatou que a “transposição” para notas, ficou a cargo da professora que estava acompanhando, por essa razão, não teve qualquer influência sobre suas decisões. Ressaltou que a luta é muito presente, considerando que a escola está inserida pelo de locais de vulnerabilidade, onde a violência é muito presente. Tematizar lutas foi importante para descolar desse significado, acoplado uma ideia a respeito, de atividade que considera o outro como adversário, não como inimigo, como prática estabelecida a partir de determinadas regras que preservam o andamento da luta e a integridade física do/a adversário/a. A tematização teve uma duração de aproximadamente 7-8 aulas.

Inicialmente, a ideia era ficar no máximo 3 semanas, mas no momento que os/as estudantes começaram a trazer suas vivências, as professoras compreenderam que não poderia haver corte e que as experiências (todas elas) deveriam ser garantidas.

A **sexta questão** foi sobre como a organização das aulas aconteceu. A professora relatou que as crianças foram separadas em pequenos grupos, onde cada qual deveria trazer os movimentos característicos das lutas e passar para os colegas durante as aulas.

A **sétima questão** se referiu aos registros. De acordo com a professora, não houve qualquer registro com imagem, apesar de haver muito registro dos estudantes durante as tematizações (falas dos estudantes). A professora relatou que esses registros são importantes para que os/as docentes pudessem desconstruir certos discursos que não são legais. Ressaltou

que não consegue anotar todos/as estudantes, mas quando percebe uma nova ideia surgindo durante a aula, não costuma deixar passar.

Como exemplo, citou a questão da briga e sua relação com a luta. Apesar de se tratar de estudantes que têm vivência com luta, ainda assim citaram que “lutas acontecem na porta da escola”. Em algumas pequenas falas, percebeu que eles/as estão em processo de ressignificação, fazendo com que haja um movimento contínuo entre o reforço de uma de uma determinada representação com o deslocamento para outros significados.

A **oitava questão** foi sobre com os estudantes significaram a luta marajoara, onde, de acordo com a professora, o vídeo afirmava que, para afastar qualquer ideia de violência, a luta marajoara funciona a partir do estabelecimento de determinadas regras que visam, entre outras coisas, a manutenção e a garantia da integridade física do/a outro/a.

A **nona questão** se referiu a utilização da tabela SIAR com uma avaliação voltada para um currículo cultural. De acordo com a professora, acredita que seja alinhada aos pressupostos do currículo cultural porque não há *checklist*, garantindo uma maneira de avaliar que considere um processo de subjetivação. E isso nada tem a ver com estabelecimento de notas. Não é disso que se trata.

### **Relato de experiência nº 20**

O professor iniciou relatando acreditar ser fundamental que haja momentos de trocas entre professoras/es para enriquecer a prática docente e para ninguém se sentir sozinho/a dentro de sua docência.

O material recebido na escola para ser desenvolvido com os alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental foi a dança, que acabou alcançando resultados diferentes nas três turmas A, B, e C, onde foi aplicado, o que já é uma marca do currículo cultural, no entendimento do professor.

Logo de início, foi feita uma proposta aos alunos para inserirem músicas, a partir do aplicativo de música que tivessem, dentro de uma playlist criada, sendo enviado (pelo professor) um código para seus e-mails para que fossem enviando as músicas que gostassem ao professor, desde que não contivessem palavras que entrassem em conflito com as diretrizes da escola, visto que se tratava de uma tematização dentro de um espaço escolar. Foi recebido 63 músicas.

Na semana seguinte, foi realizada uma curadoria, onde 12 músicas foram selecionadas, com a proposta de ouvi-las na quadra, sendo a ideia observar o tipo de resposta corporal que os estudantes teriam, se dançariam ou não e que o trabalho fosse realizado dentro da proposta de Educação Física durante a própria aula. Naquele momento, compreenderam que seria algo relacionado com a dança, considerando que a EF não trata dança pela dança.

Muitos alunos eram excelentes dançarinos, dançarinos de escola de dança mesmo, que já criavam coreografias em um nível de dança avançada. Em contrapartida, havia aqueles que ao ouvir: “dança” sentiram um calafrio. Muitos alunos, porém, mesmo não gostando de dança, propuseram as músicas, assumindo uma participação interessante, porque geralmente existe um bloqueio muito grande, e pensando na diferença dos currículos, foi a grande sacada para participação total da aula. Como os alunos propuseram as músicas, eles próprios chamavam os colegas para dançar quando a música era deles. Então, na hora que o aluno ouvia a música escolhida por ele sendo colocada, ele mesmo chamava os outros para dançar.

A grande maioria dos alunos presentes dançaram, e foi muito divertido e eclético, ao som de rock, pagode, samba, muito funk, mais funk 2000 (funk dos anos 90), que eles gostam muito. Quando tocou essas músicas, comuns em festa de 15 anos (momento em que eles/as estão), todos ficaram animados, não queriam que a aula acabasse, e nesse primeiro momento, foi o que aconteceu. Provocados a fazerem todos dançarem na quadra caso continuassem as músicas, foi o que acabou por acontecer, com todos os/as estudantes em uma aula de dança. O próprio professor sofreu pressão para dançar, deixando o mapeamento que fazia para participar com eles no final da aula. De acordo com o professor, essa situação o deixou sem ação: não sabia se aceitava o convite para danças ou continuava com seus registros. Mas no final das contas, acabou cedendo aos/as estudantes, por compreender que naquele momento, a vivência juntamente com a turma era mais importante.

O trabalho com Dança aconteceu durante 2 meses, encerrando-se com a entrega das devolutivas, o documento de registro de nota dos alunos. No geral, os/as estudantes participaram, mas um estudante, em função da família ser Testemunha de Jeová, não realizou as vivências. Aliás, nem compareceu às aulas. esse assunto foi levado à direção e coordenação da escola, onde o assunto foi tratado sempre com a justificativa pedagógica, mas infelizmente não houve o que fizesse a família retroceder<sup>164</sup>

Em seguida, foi feita uma proposta para os alunos sobre qual forma gostariam de trabalhar dança, pensando na primeira atividade realizada, já na expectativa de criação de movimentos e de repertório da dança dentro de vários locais culturais da dança, locais geográficos mesmo e uma das alunas (monitora de dança na escola onde pratica) propôs a formação de grupos, unidos por interesse na área de um tipo de dança, para que realizassem um workshop. Todos/as estudantes aprovaram, se organizando em grupos de acordo com o que gostavam para fazer esses workshops, surgindo quatro grupos: um sobre jazz, depois hip-hop, dança contemporânea e samba. Sempre considerando seus interesses para essa divisão.

Foi dado a cada grupo uma aula e meia, e depois, uma roda de conversa foi realizada, com a orientação de que se pensasse na dança, nos movimentos básicos para que todos conseguissem fazer e aprender e que assim tivesse algum significado em relação à questão histórico-cultural dessa própria dança.

No caso do samba, por exemplo, trazer a origem, o pagode, o samba, fazer uma pesquisa para apresentar isso de forma oral na própria quadra. No grupo de samba havia três alunos que pertenciam à mesma escola de samba da cidade, com conhecimento sobre a história da escola, que foi, inclusive, campeã do ano no desfile da cidade. Isso foi importante porque despertou o interesse de outros alunos em participar dessa escola de samba, contribuindo assim para a integração com a cultura da própria cidade, muitas vezes esquecida dentro do universo da própria escola, que ignora os espaços externos da comunidade. Sobre o pagode, o professor afirmou que nem conhecia o *pagode universitário*.

Dentro do hip-hop, eles fizeram uma discussão dos tipos de dança do hip-hop, e aí eles fizeram o break e o vogue, que é o movimento de braços mais trabalhado, isso nos dois

---

<sup>164</sup> Como encaminhamento, o professor perguntou ao estudante de que forma poderia participar sem ferir seus princípios religiosos, o aluno falou que conversaria com os familiares, mas que, pensando por ele, participaria, talvez, apenas do jazz e da dança contemporânea, o que pode demonstrar uma visão de que o samba e o hip-hop sejam para eles mais marginalizados. Para solucionar a questão da avaliação, o aluno fez um relato das quatro vivências, fotografou e montou como se estivesse escrevendo uma carta ao professor. Com o objetivo de explicar essa exceção, realizou-se uma conversa com os demais alunos e todos concordaram que não havia problema devido ao fator religioso. Ele fez, ele criou o dele e pronto. O docente resolveu não problematizar questões ligadas à religião, porque consumiria um tempo de aula que já era escasso. Vale ressaltar que o estudante elaborou uma rubrica de avaliação.

primeiros grupos que foram mais desenvolvidos. A aluna que propôs o workshop trouxe a questão do hip-hop em uma aula fantástica. Na questão técnica, foi explicando o nome e como se fazia para desbloquear a articulação, uma coisa bem técnica, que os alunos gostaram muito, porque não estão acostumados a enxergar no colega um conhecimento técnico aprofundado numa área, a não ser nos esportes, considerando que dentro da própria rede há alunos/as que são atletas.

Todos os grupos que apresentaram os movimentos – jazz, hip hop, samba e dança contemporânea – foram conduzidos por estudantes que lideraram a prática.

Após duas semanas com o hip-hop (por sugestão dos/as estudantes que foi prontamente atendido pelo professor, considerando que não tem uma estrutura rígida sobre a quantidade de aulas), uma semana com o samba, uma semana com o jazz, uma semana com a dança contemporânea, ao final de tudo foi feita uma discussão do primeiro momento, é proposto para criarem novamente uma playlist de músicas, agora, pensando nas vivências que foram feitas, com músicas diferentes daquelas que os próprios grupos trabalharam, objetivando uma nova vivência na quadra, desde que as músicas estivessem alinhadas aos temas trabalhados até aquele momento

A caixa de som foi posicionada e todos/as ficaram espalhados pela quadra, de maneira descontraída. Ali, houve uma intercomunicação entre os alunos, com grupos que se destacavam em um momento, enquanto outros tentavam imitá-los, demonstrando uma habilidade, não no movimento, mas uma habilidade social de reconhecimento da qualidade do outro. Outro ponto levantado pelo professor foi como a sala “seguiu” o grupo que expos a dança, por exemplo, quanto a música era um hip hop, todos/as aguardavam o grupo que havia apresentado essa dança para começar os passos.

Em seguida, foi entregue um documento para autoavaliação dos alunos a respeito de tudo aquilo que aconteceu e um breve relato sobre o que eles tiveram de percepção das aulas. Isso foi registrado na quadra mesmo, onde os/as estudantes se comunicavam a todo momento, quando não lembravam de algum momento ou uma vivência realizada durante as aulas. Em vários registros, a palavra “vergonha” apareceu, indicando que eles/as ainda continuavam com vergonha em vivenciar danças o que, de certa maneira, surpreendeu o professor que afirmou que durante as vivências, a maneira como se envolveram e praticaram as danças, não deu qualquer indício que a maioria estava com vergonha. O professor considerou como um dos grandes aprendizados durante essa tematização, o fato de perceber que vergonha, não necessariamente está ligada a um bloqueio.

Em um dado momento, após ler os relatos dos/as estudantes, o professor retornou para a sala, questionando a questão da “vergonha” e porque isso ainda continuava. Um dos estudantes disse que se não fosse naquele espaço, (um espaço de segurança), jamais dançaria. De acordo com o professor, o perfil da turma é crítico e eles/as costumam ter uma excelente participação nas vivências práticas. A exceção foi quando da vivência do samba, a música escolhida começava com uma batida de tambor muito forte e na sequência, um grito forte. Neste momento, um aluno disse: “lá vem a macumba”. Imediatamente foi repreendido pelos próprios colegas, que explicaram que aquilo não era macumba e que macumba era um instrumento de percussão. Detalhe: em anos anteriores, o professor havia tematizado a capoeira e uma das problematizações incorreu sobre a batida do atabaque, a macumba e a capoeira. O professor acredita que esse é um grande indício de como o trabalho foi bem estabelecido e como a turma se posiciona de maneira crítica.

Nesta esteira, o workshop caminhou nesse sentido, visto que uma das pessoas de cada grupo tinha domínio sobre a dança em questão, proporcionando ao professor um lugar de observação ampla e específica, de acordo com as necessidades.

Quando o workshop foi finalizado, os/as estudantes agradeceram a menina que comandou as ações, garantindo que aquela tinha sido a melhor aula de dança dentro da EF. Tudo isso fez com que o professor repensasse a maneira como vem encarando as tematizações, onde muitas vezes, os/as estudantes são julgados como despreparados/as, mas talvez nem tenhamos que tê-los/as preparados/as, basta que um/a possa compartilhar seus saberes. Nos seus dizeres, quando um/a professor/a considera que seus saberes são melhores (ou maiores) do que os conhecimentos dos/as estudantes, possivelmente gera menos interesse. Outra questão que refletiu foi sobre o papel docente dentro da sala de aula. Por vezes, as crianças acessam informações equivocadas na internet ou na sociedade mais ampla e cabe a EF trazer as informações corretas acerca desses assuntos (quando referidos à área em questão).

Particularmente, o docente se sentiu bastante contemplado, considerando que a escola não permite que utilize recursos tecnológicos para que possam assistir um vídeo ou aprofundar uma dada questão a partir da leitura de um texto, a utilização dos workshops atingiu em cheio o objetivo da tematização.

Sobre o trabalho realizado com os/as estudantes, o professor acredita que se fosse disponibilizado mais tempo, ou melhor se não tivesse que gastar tanto tempo com preenchimento de diário, da obrigatoriedade de trabalhar certos conteúdos durante o semestre, aprofundaria as questões relativas às danças, como por exemplo, quais as danças influenciaram

o samba, por que o giro acontece na escola de samba, a relação do hip hop com o sapateado, entre outras questões. O docente diz sentir-se cerceado (sobre essas possibilidades).

Para avaliar, o docente tem apenas um documento, onde os/as estudantes, quando decidiram realizar o workshop, registraram nesse documento. Nele constam as expectativas de aprendizagem que o próprio material da rede trás. Isso ficou acessível para eles/as. Em um movimento dialogado, combinaram como seriam os encaminhamentos e os/as estudantes elaboraram uma rubrica de avaliação. No final da tematização, eles/as atribuíram um valor para sua trajetória, de acordo com a rubrica elaborada. Quando a nota atribuída destoava muito da percepção docente, sentava-se e conversava com o/a estudantes para saber sobre seus critérios individuais. A nota atribuída pelo/a estudante foi mantida pelo professor.

Pensando sobre o próximo ano, os/as estudantes afirmaram que tematizariam as danças novamente, mas desde que não as mesmas.

De alguma forma, cada aluno/a participou da tematização, contribuindo de acordo com suas possibilidades. O trabalho continua reverberando. A rede tem um festival de dança que coincide com a época da sugestão dos estudos das danças. Como o professor não acredita em meras coincidências, acredita que esse atrelamento seja proposital e que não só ele, como todos/as os/as colegas que atuam na rede, se submetem, porque têm receio pelos seus empregos. Por essas razões, considera que o trabalho foi bacana, mas não da maneira como ele gostaria de ter feito.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre as percepções do professor a respeito de uma prática culturalmente orientada. Quando relatou que tematizou dança com os três nonos anos, mas que em cada um deles, as respostas foram completamente diferentes, acredita que o currículo cultural se materializa, porque cada qual carrega e oferece suas experiências nos momentos de aula. Como as pessoas são diferentes e têm diferentes experiências, não há como conceber aulas iguais.

Nesse sentido, solicitou uma playlist e depois das vivências, uma nova playlist, com o objetivo de perceberem suas próprias mudanças. Durante a autoavaliação, enquanto iam se autoavaliando, o professor solicitava que pensassem em todos o percurso que haviam traçado desde a primeira aula, como você se enxerga nesse processo e como tudo isso te afetou? A solicitação da elaboração da playlist, de acordo com o professor, tinha como intuito deixar os/as estudantes mais legitimados com o processo, fazendo com que participassem de uma maneira

mais efetiva nas vivências práticas das danças. A partir dessas reflexões, considera que o encaminhamento do trabalho permitiu que os/as estudantes, mesmo com vergonha, vivenciassem a prática das diferentes danças.

A **segunda questão**, ainda sobre avaliação, tratou sobre a intenção do docente em verificar uma mudança na percepção das crianças em relação às danças. Sobre isso, afirmou ter muita dificuldade quando uma turma não consegue perceber o poder do momento da vivência, não aproveitando aquele momento. Neste sentido, a autoavaliação dá conta de trazer para os/as estudantes tudo aquilo que fizeram e com isso, o professor espera que esses “saberes” sejam impulsionados para outras vivências ou até mesmo para situações externas à escola. Nos dizeres do professor, está para muito além de aprender os passos de uma dança. Se trata de vivenciar, de trocar experiências. O docente diz não concordar com a ideia de *preparar o/a estudante para o mundo ou para o trabalho*, porque é algo muito instrumentalizado. Acredita que deva possibilitar que esse estudante se desenvolva, sem a garantia de que utilizará em sua vida fora da escola.

Como exemplo, citou o aluno que elaborou os registros durante as vivências. Ele não teve uma boa desenvoltura com a questão motora, mas no que tange aos recursos tecnológicos e aos registros, ele foi brilhante. Sobre isso, criticou a maneira como a rede compreende o trabalho com as chamadas expectativas de aprendizagem, considerando que sempre há algo presente nas aulas de EF, mas se não estiver atrelado às expectativas sugeridas, não houve trabalho? Não houve progresso? É muito ruim elaborar perguntas para se obter determinadas respostas.

A **terceira questão** foi sobre os registros docente e seus usos. Afirmou que faz tudo pelo seu celular, onde tem um grupo para cada ano (não para cada sala) e faz backup semanalmente, armazenando em seu e-mail. Utiliza também gravações em áudio, fotografia, filma e escreve textos, de acordo com as possibilidades do momento. Raramente utiliza caneta e caderno. Por vezes, alguns estudantes questionam o fato do professor estar sempre utilizando o celular e ele justifica que faz parte dos procedimentos de registros das aulas.

Todos esses registros servem para que o professor utilize como fonte de pesquisa para encaminhamentos, tematizações. Ainda sobre isso, relatou que o plano de ensino que entrega não necessariamente é aquele que ele efetivamente coloca em prática durante as aulas, mas disse que sempre inicia suas ações a partir do mapeamento junto aos/as estudantes. Os registros que elabora durante as aulas, transfere para o diário.

Sobre as tematizações, acaba por “unificar” as práticas que serão estudadas em função da logística (espaço, materiais, uso de espaços diferentes aos da aula cotidianamente e mesmo as problematizações e encaminhamentos sugeridos).

A **quarta questão** foi sobre a reação das crianças sobre os movimentos técnicos realizados por outras crianças. O professor afirmou que, como conhece as crianças e tem estabelecida uma rotina com elas/as, quando a menina foi demonstrar os passos, a reação dos/as estudantes foi imediata. Alguns/as inclusive pediram para realizar os movimentos também. Enquanto ela realizava o movimento, a quadra ficou em um absoluto silêncio (naquele momento, não havia música), com todos/as prestando atenção para o que estava sendo apresentado.

A **quinta questão** se referiu sobre o atabaque com a “macumba”, sendo repreendido por outro estudante que explicou a ideia contida na macumba como instrumento musical. Sobre o menino que chamou a atenção, de acordo com o professor, tem uma vivência outra com o ritmo. Sua família é toda do samba e quando ele fez a intervenção, não fez qualquer alarde. Falou baixinho, somente para que o outro escutasse. Foi uma situação pontual que não gerou outros efeitos.

A **quinta questão** foi sobre tematizar outros ritmos a partir da batida do tambor. Sobre isso, disse que para o EM seria possível, considerando as expectativas de aprendizagem e as práticas corporais sugeridas nos materiais da rede. Em contrapartida, para o 6º ano, o professor já está elaborando tambores (a partir de materiais reciclados) para que as crianças possam vivenciar ritmos na quadra. Mas em função do tempo escasso, não conseguiu continuar com outros encaminhamentos.

Dentro das possibilidades que tem, sempre tenta trazer as questões do currículo cultural, mas geralmente se sente “castrado” pelos documentos oficiais da rede e as orientações curriculares<sup>165</sup>.

A **sexta questão** foi sobre as crianças com uma orientação religiosa proibitiva em relação a determinadas práticas. Sobre isso, o professor explicou que o instrumento é o mesmo, mas como é muito flexível e o estudante não se enxergava naqueles critérios, ele reorganizou para que tivesse alguma relação com sua prática. Para tanto, houve um momento de diálogo com a sala e depois somente com esse estudante. Mesmo porque um outro aluno questionou como seria a nota de alguém que não participa das vivências. Na conversa geral, a sala não viu

---

<sup>165</sup> Como o professor é responsável pelas aulas do 6º ano EM, durante seu relato, afirmou que consegue olhar para todas as turmas e reorganizar as tematizações e as situações didáticas, transferindo de uma série para outra, de acordo com as experiências vivenciadas, os efeitos das tematizações e suas expectativas.

problema dele ser avaliado pelos seus registros, mesmo impactando em mais trabalho para ele. Como o processo todo foi dialogado e que todas as pessoas puderam participar, o professor acredita que todos/as legitimaram os meios de avaliação.

O professor ressaltou que esse aluno tinha chegado naquele ano na escola e não tinha qualquer procedimento em relação às aulas de EF: nunca havia registrado, pesquisado e muito menos dançado.

### **Relato de experiência nº 21**

A professora narrou sua prática, em uma tematização de lutas com o 3º ano do EF, em uma escola de uma grande rede particular de ensino de São Paulo.

Para iniciar a tematização, em uma roda de conversa, iniciou abordando a capoeira e a compreensão que as crianças têm acerca dessa prática. Durante a conversa, a questão religiosa e a proibição de vivenciar a capoeira apareceu. Inclusive, no ano anterior, ao tematizar a capoeira, algumas crianças não quiseram vivenciar, porque, de acordo com suas mães, a religião não está de acordo. Esses impeditivos sempre aparecem e se materializam com preconceito sobre a prática. Mas há também crianças que possuem outras representações, como por exemplo, um aluno que ao saber sobre a tematização da capoeira, disse que se tratava de uma prática de seus ancestrais, porque ele descendia do continente africano. Por essa razão, ele acabou trazendo muitas informações para a aula, enriquecendo a vivência e as rodas de conversa. Destacou certa vez, a importância que as pessoas do continente africano tiveram – e ainda têm – para o Brasil.

No encontro posterior, a professora levou algumas informações sobre a história de como as pessoas do continente africano vieram para o Brasil e como sua cultura impactou sobremaneira na nossa cultura, seja na dança, no ritmo ou na comida. A professora considera que muitas das representações preconceituosas dos/as estudantes são elaboradas a partir da convivência em suas casas, mas durante a tematização, ao tomarem contato com outras questões ligadas a isso, foi possível deslocar esses significados.

A parte prática foi realizada por todos/as estudantes, mesmos aqueles/as que inicialmente criaram uma certa resistência. Iniciou com movimentos mais básicos, considerando a faixa etária das crianças, para tanto utilizava os movimentos de alguns animais que eventualmente tivessem uma certa similaridade com os da capoeira.

Em seguida, introduziu a vivência prática de movimentos mais técnicos e chamou um professor da mesma escola (mas que dá aulas para o EM), visto que seus planos de trabalhos possuíam uma certa aderência. Assim foi combinada uma roda capoeira (o professor é mestre capoeirista), junto com o EM que elaborou um relato desta vivência. A própria professora também realizou as vivências propostas e da maneira como essa aula foi pensada, ambos professores aproveitaram em suas aulas.

Ao comentar com outra professora, surgiu a ideia de realizar aulas em conjunto, com essa mesma temática. A professora considerou isso muito positivo, mas lamentou que os tempos e os espaços para essas trocas estejam ficando cada vez menores dentro das escolas. Ainda sobre isso, comparou como as crianças conseguem compartilhar suas experiências, quando encontram com crianças/jovens de outras salas. Considera que as trocas são fundamentais e o

conhecimento é modificado a todo momento (também por isso a necessidade de espaços de trocas).

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre o estudante que havia dito algo preconceituoso sobre a capoeira. Sobre isso, a professora ressaltou que esse aluno não queria realizar as práticas porque considerava que a capoeira era algo alinhado à religião. Em contrapartida, um outro aluno que tinha uma grande intimidade com a capoeira, abordou pontos “positivos” sobre.

De qualquer maneira, a professora não “forçou” a participação desse primeiro estudante. Deixou-o à vontade, assistindo as vivências até que se sentiu tranquilo e confortável em realizar também. A professora solicitou que conversasse em casa sobre essa questão.

O aluno relatou à professora que havia conversado com a sua mãe, mas nada havia chegado para ela (professora) sobre isso. Acredita que ao passar das aulas, foi constatado que nada tinha com questões religiosas e que sua participação não implicaria em quaisquer sanções na igreja. A professora acredita que constantemente confrontamos a maneira como lemos o mundo. Muito dessa leitura é elaborada a partir dos valores e dos ensinamentos que acessamos em nossas casas e quando nos damos conta que algumas delas podem ser preconceituosas, racistas, misóginas, dentre outros, precisamos repensar e refletir.

A **segunda questão** se referiu sobre como a professora conseguiu apresentar outras práticas que não aquela que ele imaginava sobre a capoeira. Relatou que sempre que algo é apresentado às crianças de uma maneira lúdica, aceitam melhor as práticas, mesmo sem considerar que faz parte de um esporte ou dança (ou qualquer outra prática corporal) que anteriormente não tenham aceitado. Trata-se de uma estratégia para que as crianças se sintam à vontade em realizar a prática.

No encerramento da etapa, sempre pergunta para as crianças se gostaram das atividades. Quando a pergunta é feita no início do trabalho, geralmente elas respondem que não. Mas no final, após todas as vivências lúdicas, raramente respondem que não gostaram.

A **terceira questão** foi sobre a roda de capoeira. O professor convidado trouxe os instrumentos, os cordões e veio com as roupas características. A professora relatou que as crianças gostaram bastante, a aula foi muito gostosa. Ressaltou que o EM não realizou vivência prática, mas sim, elaborou um registro sobre os acontecimentos. Esses registros seriam usados posteriormente, em sua aula junto com o professor que estava comandando a roda de capoeira.

A **quarta questão** tratou da compreensão que a gestão tem acerca dos trabalhos realizados pela professora. Considerando que as pessoas têm suas representações acerca das coisas, inclusive das aulas de EF, talvez se alguém passasse e visse o EF com o EM, em uma quadra, numa roda de capoeira, poderia achar muito estranho, mas a professora explicou que faz parte de sua prática pedagógica consultar a coordenadora e a diretora da escola, por isso ambas estavam sabendo. Ainda sobre isso, afirmou que nunca teve problema com qualquer tematização que pensou em realizar ou que tenha realizado.

A **quinta questão** foi sobre os posicionamentos preconceituosos dos estudantes em relação à capoeira. A professora, naquele momento, não tocou no assunto, mas posteriormente, trouxe vídeos mostrando a histórias dos povos do continente africano vindo para o Brasil para serem submetidos ao processo de escravização. Apontou questões como o sofrimento e a violência que essas pessoas sofreram. Quando o vídeo terminou, foi realizada uma roda de conversa abordando essas questões. A todo momento a professora incitava a participação das crianças. Tudo isso sem expor a criança ou a fala que havia sido proferida.

Algumas falas, na visão da professora, indicam que as crianças conseguiram pensar essa questão sob um outro ângulo. Falas como: “nossa, como eles sofreram” ou “como a vida deles foi difícil” e “o senhor do engenho era muito malvado” corroboram sua afirmação.

A **sexta questão** tratou sobre quais indícios faziam a professora acreditar que as opiniões, os posicionamentos foram se alterando em relação aos povos do continente africano. A professora disse que no final da tematização, foi feita uma roda de conversa, onde todas as crianças se posicionaram sobre todas as atividades que tinham realizado durante a tematização da capoeira. Segundo seu relato, as falas foram todas no sentido de que as crianças gostaram de saber sobre a história de outros povos e sobre os movimentos da capoeira.

Ainda sobre isso, ressaltou que durante as vivências práticas, a postura das crianças indicou que o trabalho estava bem direcionado. Uma dessas posturas se refere às reclamações, tanto em aula, quanto em casa. Ambas não aconteceram. Mas ressaltou que a função é propor o trabalho, mas se as crianças vão efetivamente “acatar”, dificilmente se sabe.

O relato apresentado se refere a uma tematização realizada com o segundo ano do fundamental I, durante o ano de 2023. A tematização foi sobre brincadeiras, com um olhar voltado para o lazer. Inicialmente, foi solicitado que as crianças caminhassem ao redor do bairro, juntamente com seus pais e/ou responsável, anotando as brincadeiras que as pessoas realizavam e os espaços que utilizavam para isso. Concomitantemente a isso, as crianças foram, juntamente com o docente<sup>166</sup>, caminhar no entorno da escola (localizada na região da Vila Leopoldina, na cidade de São Paulo) para que pudessem chegar no “parque do brinquedo”. Durante o trajeto, as crianças puderam perceber academias de pilates, de ginástica e as calçadas inapropriadas para que pedestres pudessem utilizar.

Chegando no parque, foi realizada uma roda de conversa, onde as crianças relataram suas impressões acerca do trajeto, o que viram, o que perceberam. Sobre o parque, vale ressaltar que se trata de um espaço público e sua apresentação era muito boa. Em função disso, o docente reforçou que é sempre importante deixarmos os espaços no mínimo da mesma maneira como encontramos. No parque, outras pessoas estavam utilizando o espaço, que conta com equipamentos de ginástica. Foi combinado com as crianças um tempo para que elas pudessem aproveitar os brinquedos e na sequência, um piquenique com todos/as. Para retornar para a escola, foi utilizado um outro caminho (como se a volta fosse “pelo outro lado”). O docente contou com o apoio das professoras e da equipe de apoio da escola.

No comunicado enviado para as famílias, foi solicitado que as crianças levassem seus lanches.

Foi sugerida uma discussão a partir de dois materiais: o primeiro, aquele que as crianças coletaram a partir de suas observações ao caminharem no entorno da escola com seus familiares. O segundo, as observações coletadas durante o trajeto para o parque do brinquedo. Sistemáticamente o professor ressaltava a importância do cuidado com o espaço público, bem como a importância desses locais para que as pessoas pudessem acessar o lazer e compartilhar as brincadeiras, por exemplo. Foi mencionado a ideia do lazer como tempo de não trabalho (tempo livre que lhe traga um certo prazer e/ou satisfação).

A partir dessa discussão, as práticas que mais apareceram nos relatos foram escolhidas para que acontecesse a vivência prática. A mais citada foi o *futebol* e conforme a prática já adotada durante as aulas, a dinâmica das vivências foram (como sempre são) decididas em grupo. Desta maneira, os grupos decidiram a melhor maneira de vivenciar o futebol. Outra

---

<sup>166</sup> Antes de realizar a atividade com as crianças, o professor realizou uma caminhada no entorno da escola, onde identificou ciclovias, academias e um parque chamado “parque do brinquedo”, localizado bem atrás da escola.

prática que apareceu bastante foi a caminhada. As crianças realizaram uma caminhada pela escola de maneira descontraída e na sequência, houve uma conversa sobre a prática vivenciada e o registro sobre essas impressões até para que fosse conhecido o significado que as crianças atribuíam para a caminhada.

A todo momento foi ressaltada a importância da coletividade, do respeito mútuo, do espaço público, da construção coletiva de regras e combinados e do brincar propriamente dito e a resolução de conflitos, sempre de forma dialogada entre as crianças e se necessário, com a mediação de algum adulto.

Em um dado momento, foram trazidas fotos de brincadeiras realizadas durante os anos 50. Uma delas, o quadro “jogos infantis”, de Pieter Bruegel<sup>167</sup> e imagens das ruas de lazer<sup>168</sup>. Durante a conversa, uma das crianças disse que o skate, antigamente, era coisa de marginal. Isso fez com que o professor pensasse em uma atividade para o próximo encontro, onde foi trazido a definição da palavra marginal como algo que está à margem, mas o docente trouxe essa compreensão para as relações sociais, onde certas pessoas são colocadas à margem da sociedade, tendo suas práticas e cultura desconsiderado pelos grupos mais poderoso, dominantes. Por essa razão, o skate e a capoeira – dentre outras práticas – em outros momentos foram proibidos por lei. Toda a discussão girou em torno da ideia de que existe um grupo que marginaliza os demais, inclusive elaborando representações sobre outras pessoas que caminham no sentido de pormenorizá-las<sup>169</sup>

No final da tematização – como sempre faz – o professor realizou uma avaliação com a turma, baseado em atividades autorais das crianças (desenhos, registros e relatos de experiência – rememorando a trajetória dos estudos), tendo alguns tópicos como referência: momentos marcantes, o que mais e menos gostou, o que mais ou menos te chamou a atenção. As crianças podem escolher sobre o que irão abordar, desde que que justifiquem suas escolhas, visto que aprender também é conseguir colocar as ideias no papel, mas sempre com auxílio do professor, tanto no desenvolvimento da ideia, quanto da escrita propriamente dita. Tal ação também serve de avaliação para o professor, a partir das considerações que as crianças atestam como

---

<sup>167</sup> Disponível em:

<https://artsandculture.google.com/asset/children%E2%80%99s-games/CQEeZWQPOI2Yjg?hl=pt-BR&ms=%7B%22x%22%3A0.5%2C%22y%22%3A0.5%2C%22z%22%3A9.318060683568747%2C%22size%22%3A%7B%22width%22%3A1.8612080769731776%2C%22height%22%3A1.2375000000000001%7D%7D>  
– último acesso em 30/09/2023.

<sup>168</sup> São ruas que durante os finais de semana são fechadas pelo poder público para que as crianças e jovens – e quem mais quiser – possam realizar suas práticas corporais sem qualquer problema.

<sup>169</sup> Apesar de se tratar de assunto mais densos, o professor relatou que as crianças compreendem e têm representações sobre todas as coisas que estão na sociedade, mas que infelizmente, por vezes, suas vozes são desconsideradas.

relevantes, se oferece a oportunidade de pensar o caminho a partir das experiências das crianças, para além de notas. O docente utiliza o mapa de aprendizagem da rede que atua, mas inserindo as informações supracitadas, comunicando aos pais e representantes o percurso trilhado pelas crianças durante as tematizações.

Mesmo que durante as aulas as crianças sejam vistas como indivíduos que exploram, brincam e se envolvem até com certa intensidade, deve-se sempre tomar o cuidado em não atrapalhar o andamento das aulas de outras crianças, professoras/es. Em certos momentos, determinados ordenamentos e estruturas são importantes até para que haja uma organização é uma boa compreensão sobre os acontecimentos e até mesmo para o andamento da aula. De acordo com o docente, o importante é reconhecer essas estruturas sem que essa lógica seja reproduzida sem qualquer reflexão ou entendimento. Há ainda a compreensão de que o relato em tela é uma possibilidade dentre tantas outras possíveis, mas a maneira como se apresentou foi em função das possibilidades oferecidas<sup>170</sup>, tanto pela rede, quanto pelos documentos oficiais que versam sobre a Educação Física<sup>171</sup>.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** foi sobre a ideia de trazer para as crianças brincadeiras como lazer. De acordo com o docente, isso aconteceu em função da orientação vigente no material didático da rede e ambas têm relação, principalmente quando consideramos os espaços públicos, as possibilidades de acesso e práticas. Desta maneira, o lazer se configura em um fragmento de um universo chamado brincadeira. De qualquer maneira, o professor relatou não ter a pretensão de que as crianças tenham aprendido a diferenciar brincadeira e lazer. Em seus dizeres, espera que as crianças possam ser – a partir das vivências e problematizações – outro alguém (um novo ser no mundo, de Arendt). Exatamente por essa razão, solicita aos estudantes um registro onde elas possam desenhar ou escrever o que pensam sobre o assunto.

---

<sup>170</sup> Vale destacar que na semana em que foi realizada esta entrevista, muitas crianças não compareceram à escola em função de alguns atentados violentos que infelizmente vitimizou estudantes e professoras/es: 13 de fevereiro, Escola Municipal Vista Alegre e Escola Estadual Professor Antonio Sproesser em Monte Mor (SP), 27 de março, Escola Estadual Thomazia Montoro em São Paulo (SP), 5 de abril, Creche Cantinho Bom Pastor em Blumenau (SC), 12 de abril, Escola Municipal Isaac de Alcântara em Farias Brito (CE), 10 de abril, Escola Instituto Adventista de Manaus (AM), 11 de abril, Escola Estadual Doutor Marcos Aurélio em Santa Tereza (GO). Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-registra-9-ataques-em-escolas-neste-ano-e-atinge-patamar-recorde-relembre-casos/> - último acesso em 06/08/2023.

<sup>171</sup> A rede em que o docente atua trabalha com material didático para todas as áreas. A recomendação é que esse material seja um disparador, um suleador de ideias que eventualmente possam ser realizadas. Não se trata de um material didático que gessa o/a docente, com acontece em redes apostiladas.

Sobre a sistematização do registro com as crianças, eles não acontecem durante a tematização. Acontecem somente no final do processo com o objetivo citado acima. Quando acontecem durante a tematização, o professor utiliza seus próprios apontamentos para estudar os acontecimentos e eventualmente reorganizar as atividades que serão oferecidas.

A **segunda questão** foi sobre as imagens utilizadas durante as aulas. Inicialmente, a ideia era que as crianças pudessem comparar a maneira como as crianças brincavam antigamente e como essas brincadeiras se dão na contemporaneidade, considerando a maneira como as pessoas se apropriaram dos espaços públicos para poder brincar. Desde as ruas de lazer de 50 anos atrás, até a avenida Paulista e o Minhocão (que atualmente são fechados para que as pessoas possam utilizar).

A **terceira questão** enfocou o registro das crianças. Vale ressaltar que para o docente, mesmo que a criança não consiga escrever (em função de ainda estar em processo de letramento), é fundamental que ela escolha uma palavra e explique o porquê da escolha. Outro ponto levantado pelo docente é a importância em escrever aquilo que se pensa, considerando que eventualmente isso possa auxiliar outras áreas.

Sobre a docilização dos corpos, a **quarta questão** visou compreender como isso acontece na prática pedagógica. O professor não exige das crianças uma postura *à priori*, desde que não atrapalhe o direito de outra criança de participar e participar da aula. Isso não significa que as situações de aula possam expor as crianças a certos riscos, tanto que há cuidados nesse sentido. Mas sempre o objetivo é dialogar sobre os acontecimentos e não das pessoas.

A **quinta questão** foi referente aos documentos oficiais da rede. O docente não segue literalmente o que lá está escrito e segue sempre a sua realidade, considerando principalmente o entorno, a comunidade escolar, as representações das crianças. O professor considera que todo documento tem uma história, considerando quem solicitou sua escrita e quem escreveu, mas ele precisa fazer sentido para quem o está utilizando na prática pedagógica. Caso não veja sentido, cria-se as tais “linhas de fuga”.

Ainda sobre essa questão, há o entendimento de que o/a professor/a dificilmente oferece algo para as crianças que não tenha. Desta maneira, dificilmente um/a professor/a problematizará alguma questão relacionada ao gênero se isso não for algo importante para ele/a. Isso também acontece sobre o uso do diálogo como uma maneira gentil de mediar e resolver conflitos. O docente acredita que o diálogo estabelece pontes em que as pessoas conseguem reconhecer a diferença que constitui os indivíduos, até porque não se trata de reforçar algo que

as crianças eventualmente tragam para a escola, mas oferecer uma outra maneira, um outro olhar, uma outra alternativa.

Importante ressaltar que o docente afirmou que o currículo cultural se apresenta como a melhor alternativa para a contemporaneidade, porque é o que considera a diversidade e é o que mais tem apego consigo.

### Relato de experiência nº 23

O relato<sup>172</sup> do docente diz respeito ao projeto sobre lutas realizado no segundo ano do EF de uma unidade de uma rede particular de ensino, localizada na cidade de Sorocaba, no interior paulista. A ideia de desenvolver a temática, em especial no 2º.C, surgiu por meio de vários círculos de conversas com os alunos para que eles relatassem quais práticas corporais costumavam fazer em momentos de descanso, quando não estavam na escola, quando estavam no parque, tais como brincadeiras, esportes, lutas, ginástica e outras. Entretanto, quando a palavra Luta foi citada, algumas falas das crianças chamaram a atenção: “ah, professor, luta não, luta não é interessante porque luta não é de Deus” e, de imediato, uma outra criança retrucou: “não, luta é de Deus sim, porque meu pai luta e vai na igreja”. Quando perguntadas se daria para estudar ou vivenciar lutas na escola, a maioria disse que não, que uma prática de luta poderia ter sangue, poderiam se machucar entre elas e que não seria uma prática interessante na escola. A partir das respostas, percebeu-se a necessidade de fazer uma problematização para diferenciar o que é luta e o que é briga, o que justificou a escolha do tema a ser desenvolvido com as turmas, ou seja, lutas<sup>173</sup>. Ressaltou que seu trabalho está pautado no currículo paulista<sup>174</sup>.

Para registro, as práticas corporais relacionadas ao tema foram escritas em uma cartolina (até então, registrava em seu caderno) com os enunciados ao redor delas. Feito o mapeamento, que envolveu observações e conversas, foram colocadas em destaque aquelas mais citadas e, em seguida, uma votação para escolher entre elas. As mais votadas foram: karate, capoeira, boxe e esgrima, e a partir daí foi iniciado o estudo e vivência da primeira, o karatê. O conhecimento das crianças a respeito de algumas lutas era em função de alguém da família que praticava ou a própria criança. A própria escolha do karatê possivelmente se deu em função da sala ter uma criança que pratica a luta há algum tempo.

De acordo com o professor, convém descrever as condições da escola para se tenha uma boa compreensão da dinâmica. A escola é bem grande e atualmente conta com seis

---

<sup>172</sup> Vale destacar que o professor afirmou que o relato apresentado foi encaminhado como atividade final da do curso de pós-graduação que realizou. Escolheu esse relato para a entrevista com o objetivo de poder explicar e ampliar mais seus objetivos, os encaminhamentos dados junto às crianças e os possíveis efeitos, porque considera que o relato entregue (como trabalho) não deu conta. Disse ainda que o relato que elaborou como material empírico para sua pesquisa no mestrado tinha outros elementos que o GPEF, por exemplo, não considera, deixando-o mais enxuto e objetivo. Ainda sobre isso, destacou a importância dos relatos para a compreensão prática do Currículo Cultural. Além de considerar a escrita do relato como um momento fundamental de reflexão sobre a própria prática.

<sup>173</sup> O professor relatou que todas as ações são decididas em conjunto com seu par, visto que a escola ainda não possui um Plano Político Pedagógico, apesar da luta e dos esforços dos professores para que seja elaborado. O professor credita isso ao fato de que ano após ano, a gestão muda.

<sup>174</sup> O currículo paulista é o documento curricular oficial da secretaria estadual de educação do estado de São Paulo.

professoras/es de EF, alguns com poucas aulas. Por essa razão, foi necessário criar uma sala de EF, visto que a quadra não daria conta de comportar duas turmas concomitantemente. Dessa maneira, todas as turmas têm uma aula na sala de EF e outra na quadra. Essa sala é equipada com televisão, projetor, espelhos.

A todo momento, o professor solicitava que as crianças pesquisassem e trouxessem algum conhecimento referente às lutas. Não era obrigatório, mas sempre que alguém trazia, o professor, na tentativa de valorizar a produção discente, lia a pesquisa e tentava, juntamente com a turma, vivenciar os movimentos ou golpes. Durante seus HTPIs, sempre que possível, procurava assistir vídeos relacionados ao tema das aulas, porque relatou que não conhecia aquela prática. Todos os movimentos eram vivenciados pelo professor antes da sala vivenciar.

Foi de extrema ajuda a participação de um estudante que já tinha uma grande familiaridade com a luta, ensinando diversos golpes, diversas técnicas, até mesmo a estrutura de um treinamento de karatê. Em dado momento, iniciou (professor) uma aula da seguinte maneira: “pessoal, de acordo com Daniel, vamos começar com exercícios, a gente faz aquecimento, faz alongamento, depois faz exercício de força, exercício de flexão, e relaxamento”. Muitas explicações sobre treinamento foram passadas por esse aluno quanto ao treinamento individual, de dupla, o modo de sentar-se no tatame e outros. Ao mesmo tempo, eram dadas explicações sobre o porquê dessa estrutura, a história do karatê, regras de campeonatos e a vivência de alguns golpes (até mesmo o porquê de se sentar daquela maneira no tatame).

Quando abordaram sobre os campeonatos, com contato e sem contato, o Daniel estava participando de um campeonato e em um determinado dia, apareceu na escola com uma medalha que havia ganhado. O professor aproveitou para que o aluno explicasse para a turma como tinha sido o campeonato, quais os golpes que havia realizado para conseguir vencer, como funciona a pontuação (local do corpo, golpes) e como se dava a pontuação em relação aos golpes. Sempre de uma maneira “rizomática<sup>175</sup>”: conforme as coisas aconteciam em uma aula, o professor organizava as ações da semana seguinte (sempre apoiado em seus registros, que olhava toda 6ª feira).

Na sequência, iniciou a tematização do boxe – considerando que havia sido a segunda luta mais mencionada quando o docente iniciou os trabalhos – a partir dos seus registros. Ressaltou que sempre inicia as diferentes tematizações, perguntando aos/as estudantes o que

---

<sup>175</sup> Grosso modo, a elaboração de um conhecimento a partir de uma ideia rizomática se dá quando não há expectativas (no sentido de esperar algo) durante as aulas. Desta forma, os acontecimentos – sempre imprevisíveis – dão o contorno de como o/a docente caminha com os estudos das tematizações propostas.

conhecem sobre aquela prática. Os discursos das crianças são registrados pelo professor. Nesses registros constavam sobre as pessoas que eventualmente praticavam a luta (algum parente, amigo/a ou conhecido/a) e todas essas informações eram consideradas no momento que elaborava seus planos. Assim como havia feito durante a tematização do karatê, procurou dar importância aos gestos que as crianças traziam a partir de suas leituras e pesquisas, ampliando essas gestualidades por intermédio de pesquisas e estudos realizados pelo professor.

Sobre o boxe, vivenciaram a “luta com a sombra” e foi problematizada a questão do boxe amador e do boxe profissional, porque em um dos vídeos, o narrador afirmava que o boxeador amador ganhava muito menos dinheiro do que no boxe profissional. Dentre as questões envolvidas para essa disparidade, está a incidência de lesão que o boxeador profissional está suscetível. Os equipamentos de segurança também foram abordados, considerando o protetor bucal e as luvas (sempre a partir das considerações e observações das crianças).

O professor ressaltou que não tinha a pretensão de tematizar lutas pelo ano inteiro letivo, mas em função da quantidade de informações trazidas pelas crianças e seu envolvimento nas aulas, o trabalho foi se estendendo. Relatou que sempre deixou a coordenadora da escola avisada sobre seus procedimentos quanto ao plano de ensino e ao planejamento, evidenciando que sempre pensa em uma aula a partir dos acontecimentos e apontamentos da aula anterior, fazendo com que não consiga entregar um plano “estruturado”.

Depois dos estudos com o boxe, iniciou os estudos da capoeira, iniciando sempre da mesma maneira; perguntando aos/as estudantes o que sabiam sobre a prática. Luta e dança foram as palavras mais usadas para definir a capoeira. Apesar das crianças nunca terem vivenciado a luta, na cidade em que moram, aos domingos, em uma praça pública, à tarde, um determinado grupo de capoeira se apresenta, fazendo com que algumas crianças já tivessem contato com ela (capoeira).

Vídeos, relatos e representações discentes foram os combustíveis para as aulas. De acordo com o docente, não houve necessidade em problematizar qualquer questão referente ao racismo, visto que o assunto não apareceu. Diferentemente de quando foi abordado o percurso histórico da capoeira no Brasil. Inevitavelmente – nas palavras do professor – o assunto precisou ser dialogado. O tráfico negreiro, o processo de escravização e toda a violência sofrida pelos povos do continente africano permearam as discussões.

Voltando um pouco no karatê, durante a tematização da luta, alguns vídeos e desenhos mostravam a utilização de algumas armas. No boxe, essa questão foi levantada, porque as armas

não são vistas. Durante a tematização da capoeira, novamente essa questão retorna. O docente explicou – na entrevista e para os/as estudantes – que as armas, durante a prática da capoeira, foram extintas há algum tempo, mas nas apresentações de *maculelê*, sempre esteve presente o facão e o bastão. Por essa razão, o professor solicitou que quem pudesse, pesquisasse sobre o uso de armas e a capoeira. O resultado das pesquisas deu conta que a capoeira usou muitas armas, principalmente no final do processo de escravidão no Brasil, quando a capoeira passa a ser considerada de maneira marginalizada e vadia, chegando a ser proibida. Naquela época, os capoeiristas costumavam usar bastões, navalhas, facas. De acordo com algumas lendas, facas eram feitas com ossos humanos (seus ferimentos não cicatrizavam, se tornando fatais).

A ideia era mostrar a maneira como as diferentes lutas eram introduzidas na sociedade e como durante os tempos, foram assumindo outras representações, principalmente para que as crianças desconstruíssem a ideia de que as lutas são violentas e não podem ser vivenciadas na escola.

Durante as tematizações, as crianças foram se habituando a elaborar seus registros (pesquisas, anotações de aula e acontecimentos) que serviam para o docente elaborar a sequência de sua prática. Na sala de aula também aconteceram registros; 1) escritas e desenhos para que as crianças elaborassem suas representações sobre as tematizações que estavam em curso, 2) construção utilizando peças de Lego. A partir de um material disponibilizado, o professor solicitava que as crianças construíssem situações vivenciadas pelas lutas estudadas.

Em dado momento, uma criança perguntou se era possível misturar boxe com capoeira, fazendo as duas lutas ao mesmo? Naquele mesmo momento, a própria criança demonstrou alguns movimentos combinados das lutas, considerando que aquelas “demonstração” pudesse ser uma possível resposta à sua pergunta. Considerando isso, o professor perguntou se a sala gostaria de elaborar sequências, misturando lutas. Frente ao aceite de todos/as, dividiu a sala em pequenos grupos para que “criassem suas lutas”. Fizeram uma grande roda, onde todos/as apresentaram seus movimentos. Durante a tematização da capoeira, as crianças perguntaram se não se utilizava as mãos. O docente explicou que usava, mas eram poucos movimentos e que a mão sempre é aberta. Na mistura da capoeira com o boxe, os golpes foram todos com as mãos fechadas<sup>176</sup>

A partir dos seus registros, perguntou às crianças se era possível estudar lutas dentro da escola. Todas as crianças afirmaram que sim. Mesmo porque – segundo o professor – não

---

<sup>176</sup> Vale ressaltar que a partir de sua pesquisa (mestrado), o professor considera que a resignificação é um ato de resistência. Quando não existe essa resistência, pode ser considerado um ato de criação.

existiu situações em que alguma criança tenha se machucado, mesmo que os golpes possam parecer mais violentos, o que não significa que as pessoas envolvidas na luta sejam inimigos/as. Sobre isso, foi levantado como o próprio futebol também pode machucar os/as adversários. Durante a tematização da capoeira, estava acontecendo a Copa do Mundo de futebol, o que proporcionou às crianças a possibilidade de comparar as lesões com outras práticas.

Quando estavam chegando no final do ano letivo, as crianças perguntaram para o professor se não estudariam a esgrima (uma das lutas que foram listadas no mapeamento), porém não foi possível.

O professor relatou que no início do ano, quando decidiu pela tematização das lutas, não via sentido estudar somente uma. Intencionalmente trouxe várias lutas para que as crianças compreendessem que elas foram criadas em diferentes contextos sociais, históricos, com pessoas diferentes, objetivos diferentes. A influência das religiões, das diferentes culturas.

Considera ainda que por mais que alguns movimentos possam ser parecidos, existem peculiaridades que tornam cada luta única. A problematização, sob sua interpretação, esteve presente na desconstrução das lutas, considerando a violência, briga e luta. Isso porque as crianças conseguiam separar lutas de briga. Sobre essa questão, os/as praticantes de luta precisam ter uma responsabilidade maior.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** tratou sobre uma situação ocorrida durante o mapeamento, quando um estudante afirmou que lutas não eram “coisas do Deus”. Como naquele momento o professor estava somente registrando as práticas possíveis de serem vivenciadas na escola, não encaminhou qualquer atividade sobre isso. Quando justificou a escolha da luta, explicou para os/as estudantes que acontecera em função de suas razões, uma delas, o fato de terem afirmado que as lutas não eram coisas de Deus e que elas machucavam e por essa razão, não deveriam ser estudadas na escola, durante as aulas de EF. O professor afirmou que essas duas razões eram as mais “caras” para ele naquele momento e que por essa razão, a tematização foi decidida. Como maneira de justificar para os/as estudantes, disse que as lutas faziam parte do currículo da EF, tanto na BNCC, quanto no currículo paulista.

Um das crianças disse – durante a tematização – que quando não havia culto, na igreja eram ministradas aulas de jiu-jitsu, contradizendo a ideia de que as lutas não poderiam ser vivenciadas porque não eram coisas “de Deus”.

A **segunda questão** foi sobre desconstruir a ideia associada de luta com briga. O docente afirmou que em muitas salas, de acordo com seus apontamentos, o discurso era esse. Inclusive, muitas crianças conseguiram elucidar momentos em que brigaram – pelos mais variados pretextos – dentro e fora da escola, tanto meninos, quanto meninas. A partir disso, solicitou que as crianças comparassem o momento em que brigaram – e pelos motivos que brigaram – com as vivências práticas que haviam experienciado durante as aulas de EF, a fim de considerar os pontos em comum.

A todo momento, questionava os/as estudantes se lutar significava fazer “mal a outras pessoas”.

A **terceira questão** tratou sobre os vídeos que o professor trouxe para auxiliar com os momentos das vivências, no que tange aos movimentos do Karatê (especificamente, aqui, desta luta). O professor relatou que os vídeos tiveram suas intenções. A primeira intenção era sobre a história da luta para que as crianças compreendessem como aquela prática foi sendo produzida. Já a segunda se refere à gestualidade, para que fosse possível vivenciar os movimentos da luta, uma vez que o docente não é um praticante de karatê (e boxe).

Ainda sobre os vídeos, relatou que alguns foram para auxiliar na problematização sobre a violência. Em torno de 3 vídeos versavam sobre essa temática, onde o narrador relatava como uma luta era diferente de uma briga. Em outro vídeo, era trazido – por um mestre de jiu-jitsu – a importância em se trabalhar as lutas com crianças. O professor afirmou que de acordo com os acontecimentos das aulas, trazia os vídeos para auxiliar.

A **quarta questão** se referiu sobre uma criança que já lutava karatê e a maneira como essa criança ajudou no desenvolvimento do trabalho com a luta em tela. O professor relatou que em alguns momentos, solicitou que esse aluno comandasse a aula, da maneira como se desenrola um treinamento na academia onde treina. Somado a isso, as crianças vivenciavam os movimentos pesquisados pelo docente, sempre com a “supervisão técnica” da criança que já tinha afinidade com a luta. Ainda sobre isso, disse que em dado momento, combinou com uma professora para que o menino acompanhasse o professor em outras turmas que também tematizavam o karatê. As interações com ele se deram tanto na parte prática do karatê, quanto perguntas sobre ele e a luta, as competições, abarcando outras questões que não estavam presentes, considerando que ele estava sempre ensinando e corrigindo os movimentos.

Importante considerar – de acordo com o professor – que ao fazer isso, também estava trazendo um representante da prática tematizada para que as demais crianças pudessem ampliar seus conhecimentos acerca do karatê. Ainda mais, porque o professor convidou um mestre

capoeirista para visitar a escola e as crianças, porém ele pediu dinheiro para realizar a atividade, tornando inviável. Sobre isso, afirmou que, ao se deparar com tantos relatos de colegas que levam pessoas representantes das diferentes práticas nas escolas, nunca considerou a possibilidade de não conseguir também.

As crianças tiveram um pouco de dificuldade para compreender o jogo da capoeira, por isso que o professor trouxe vídeos de rodas de capoeira. De acordo com seu relato, na aula seguinte, a partir de elementos que aumentaram o repertório de leitura das crianças, conseguiram realizar a entrada da roda, tapar os buracos, manter as pernas cruzadas, sempre batendo palmas.

A **quinta questão** foi sobre o menino ter levado sua medalha na escola. De acordo com o professor, o garoto levou por vontade própria, mas em função da tematização que estava em curso. Naquele momento, estavam estudando a capoeira, mas como ele possivelmente compreendeu que aquele espaço era propício, considerando sua participação no ensino dos golpes durante a tematização do karatê, se sentiu à vontade em trazer a medalha para a aula. Recentemente, mesmo a tematização girar em torno da cultura indígena, ele trouxe um troféu que ganhou em uma competição municipal.

Abordando as questões sobre relatos e registros, o professor afirmou considerar que essas ações são fundamentais para que haja uma reflexão sobre a prática, mas que infelizmente, as demandas da escola não permitem que isso seja elaborado dentro da própria escola. Acaba ficando para o final de semana, porém, quando há outras demandas, acaba deixando de lado os relatos e a reflexão sobre eles.

A **sexta questão** tratou sobre a maneira como a gestão considera a aula de EF elaborada e realizada pelo professor. Relatou que tanto a diretora, quanto a coordenadora sempre apoiaram suas iniciativas e tematizações, como quanto é necessário estender a tematização para além de um bimestre. Disse que a maneira como a EF cultural encara os objetos de estudos também são “respeitados” pela gestão e sobre isso, nunca se opuseram com visitas externas, pessoas visitando a escola para conversar com as crianças. Deixa sempre justificado no seu plano de trabalho, mas nunca encontrou problemas para desenvolver seu trabalho. Ressaltou que as lutas não estão no currículo paulista para os segundos anos e mesmo assim, não houve qualquer problema em tematizar durante as aulas de EF<sup>177</sup>.

---

<sup>177</sup> O docente relatou que durante os 6 anos que está na escola, a única vez que não conseguiu tematizar uma prática foi quando sugeriu o skate. A diretora afirmou que essa prática era muito perigosa e possivelmente os/as estudantes se machucariam.

A **sétima questão** versou sobre o histórico da capoeira e sua íntima relação com o preconceito. Apesar dos/as estudantes não comentarem sobre o assunto, o professor abordou. Sobre isso, relatou que no final do vídeo que tratava sobre a questão, problematizou o assunto com as crianças, mesmo sem elas terem comentado sobre isso. O fez porque acredita que o assunto precisa ser abordado e discutido com as crianças, sem que haja qualquer romantização ou relativização.

A **oitava questão** foi sobre o uso da escrita, dos desenhos e do Lego durante os estudos. De acordo com o professor, esses registros (dos/as estudantes) são utilizados para que possa organizar as ações vindouras. Tanto aqueles elaborados durante as aulas, quanto às pesquisas solicitadas pelo docente. Os desenhos que ele não compreendia, perguntava diretamente para a criança. Isso valia para a escrita<sup>178</sup>

Ainda sobre os registros, afirmou que durante a chamada “festa da família”, que acontece em outubro ou novembro, expõe os materiais elaborados pelas crianças para que todos/as possam ver.

A **nona questão** tratou sobre ressignificação. Quando a criança juntou a capoeira com o boxe, na compreensão do professor, houve sim, porque ali, havia outro significado para a prática, a partir de vivências anteriores e situações em que os/as alunos/as se encontravam. Apesar de não haver um processo de resistência, havia um desejo de criar. Houve a afirmação da diferença com a nova possibilidade de lutar. Se a ressignificação pode fazer parte de um processo de criação e essa criação parte de um desejo ou resistência, em sua concepção é uma ressignificação.

Ainda sobre isso, afirmou que a ressignificação enquanto resistência acontece de maneira singular. Quando as crianças compreendem a luta compreendendo como não adequada para a escola, seus interesses, suas participações e envolvimento são diferentes.

A **décima questão** tratou sobre as questões que envolviam a “segurança durante a aula”. Segundo seu relato, se alguém tivesse se machucado durante a tematização de lutas, poderia – ou não – “descambar” para que as crianças reforçassem a ideia de que a luta é violenta. Sobre isso, destacou que o encaminhamento dado seria muito importante para deslocar esse significado ou reforçá-lo. Em dado momento da tematização, o professor abordou esse assunto,

---

<sup>178</sup> Destacou que essas crianças – que no momento da realização da entrevista (abril de 2022) – fizeram todo o primeiro ano em casa, em função da pandemia, por essa razão, a escrita ainda estava comprometida. A ideia de usar o jogo de Lego foi nesse sentido: para que utilizassem outros recursos de registros para além da escrita.

dizendo que às vezes, os/as lutadores/as acabam ficando com algumas marcas ou lesões, mas que nada disso é intencional.

Afirmou que todas as problematizações emergiram dos/as estudantes a partir das vivências e dos acontecimentos de aula. Na sua compreensão, se um determinado assunto não emerge, não há por que abordá-lo.

## Relato de experiência nº 24

O presente relato se refere à tematização das brincadeiras realizadas durante o ano de 2022, com um primeiro ano do EF. Para iniciar os estudos, apresentou aos/as estudantes as unidades temáticas.

A professora trabalha em uma rede particular de ensino que possui materiais didáticos que visam orientar o trabalho do/a professor. Para as brincadeiras, a orientação era que fosse abordada àquelas realizadas na família. Com isso, realizou uma roda de conversa com as crianças para saber como elas brincavam e do quê. Várias brincadeiras foram citadas: amarelinha, pokemón, pular corda, dentre outras. Ainda sobre isso, a professora questionou a sala sobre o significado da palavra *brincadeira*. As crianças disseram que brincadeira é fazer algo que se gosta com os brinquedos.

Na sequência, perguntou novamente quais as brincadeiras conhecidas pelas crianças e elas disseram aquelas que elas haviam inventado (considerando que brincadeiras podem ser práticas mais livres, com regras combinadas e flexíveis). Dentre essas brincadeiras, de acordo com a professora, apareceram algumas que ela não conhecia. Amarelinha, jogar bola, patins e boneca também apareceram.

Como forma de registrar e possibilitar que as crianças tomassem contato com as brincadeiras sugeridas, a professora anotou na lousa. Juntos/as, escolheram as brincadeiras que seriam vivenciadas durante as aulas. Pequenos grupos foram formados para que elas pudessem compartilhar as brincadeiras que trouxeram para seus/suas colegas. Essas vivências tomaram aproximadamente três aulas. A professora ressaltou que também trouxe algumas brincadeiras do seu repertório para que as crianças conhecessem.

Em outro momento, a professor perguntou sobre as brincadeiras que as famílias conheciam. Sobre isso, alertou que essa sala tinha outras configurações de “família”: crianças adotadas, crianças com duas mães, crianças com mãe solo e uma criança da associação ABID<sup>179</sup>. A professor solicitou como tarefa que as crianças perguntassem em suas casas (qualquer pessoa), quais as brincadeiras que conheciam e praticavam em suas infâncias, com o objetivo de responder um questionário, especificando que era a pessoa entrevistada, sua idade, nome da brincadeira. Junto a isso, a criança precisaria desenhar a brincadeira, visto que essa pessoa deveria ensinar a criança. Isso para que a própria criança pudesse apresentar a brincadeira para turma. A professora ressaltou que isso faria parte da avaliação das crianças.

---

<sup>179</sup> Associação Beneficente de Indaiatuba. Acesse: [https://www.youtube.com/watch?v=JqbDVSc\\_-fI&t=7s](https://www.youtube.com/watch?v=JqbDVSc_-fI&t=7s) – último acesso em 21/08/2023.

Com isso, as crianças trouxeram as pesquisas realizadas, bem como os materiais necessários para que pudessem realizar as brincadeiras sugeridas pelas famílias. Os/as estudantes também elaboraram vídeos brincando com as famílias. Isso compôs a avaliação e foi integrado com o trabalho das professoras pedagogas. Na primeira aula, apresentaram os vídeos para a turma e a lista de brincadeiras foi vivenciada. A professora trouxe um vídeo com brincadeiras tradicionais, explicando porque se chamavam assim e questionando se alguma dessas brincadeiras se parecia com aquelas que aprenderam com quem realizaram a entrevista. Em decorrência do tempo escasso, as vivências foram encurtadas, priorizando aquelas que as crianças não conheciam, como por exemplo, pular elástico (cada um pulava de uma maneira, as músicas eram diferentes).

Como fechamento desse tema de brincadeira, a professora solicitou que as crianças desenhassem aquela que mais gostaram de vivenciar ou de aprender. Para surpresa da professora, as crianças registraram como mais significativo, a vivência das brincadeiras com suas famílias.

A professora relatou que apesar de não ter a mesma compreensão sobre o currículo cultural que tem atualmente, conseguiu perceber que as crianças conseguissem trazer elementos de suas culturas.

Em um outro momento da tematização, foi realizada uma enquete sobre o que é família, considerando que existem configurações diferentes daquelas que são socialmente normatizadas. De acordo com a professora, os devidos cuidados foram tomados para que nenhuma criança fosse exposta. Um exemplo disso foi quando elaboraram a árvore genealógica, onde não foi inserida a parte do pai para essa criança (a mãe havia dito que nem em sua certidão de nascimento consta o nome do pai). No caso da família configurada com duas mães, houve o cuidado de colocar na árvore genealógica as duas. Esse cuidado também foi observado com a criança que mora no lar.

### **Questões a partir da entrevista**

A **primeira questão** se referiu a tematização da brincadeira. De acordo com a professora, a decisão, na verdade, não aconteceu, considerando que a tematização vem pronta para o/a professor/a. Considerou importante ressaltar que não é bem isso que o currículo cultural preconiza, mas em contrapartida, trouxe essa unidade, conseguindo desenvolver a atividade de acordo com o que as crianças foram trazendo, falando, demonstrando ao longo dos encontros.

Brincadeiras conhecidas, desconhecidas, do repertório cultural das crianças, da professora, tudo para que elas se sentissem pertencentes à aula e aos acontecimentos.

Ainda sobre isso, explicou que a definição do tema pela instituição não configura o currículo cultural, visto que essa decisão precisa se apoiar nas informações coletadas durante o mapeamento.

A **segunda questão** tratou das regras das brincadeiras e dos esportes, considerando sua flexibilidade ou não. A professora relatou que explicou para a turma a diferença entre as brincadeiras, tanto que essa fala de que as brincadeiras são algo livre, aconteceu após um slide passado pela professora durante um encontro. Essa problematização é retomada melhor no segundo e no terceiro ano. Ressaltou que trabalha também a diferença entre os jogos, esportes e as brincadeiras.

Ainda sobre isso, a professora acredita que os/as estudantes compreenderam o conceito de brincadeira, partindo da ideia de que são práticas mais livres, onde a pessoa pode realizar da maneira como achar mais adequado. Em contrapartida, o esporte tem um viés competitivo.

A **terceira questão** se referiu à lista de brincadeiras elaborada com as crianças para que elas pudessem conhecer brincadeiras novas. A professora relatou que a vivência aconteceu, a partir da divisão em pequenos grupos, onde cada qual apresentou a brincadeira pesquisada, oferecendo a prática para todas as demais. Na sequência foi realizada uma roda de conversa, onde as crianças disseram quais brincadeiras conheciam e como as demais crianças auxiliaram nas explicações e nos desenvolvimentos das ações.

A professora considera que esta maneira é a mais adequada, considerando o tempo para a realização das práticas. Também foi no sentido de tentar garantir as falas das crianças e as vivências práticas.

A **quarta questão** foi sobre a pesquisa solicitada pela professora. A docente relatou que a pesquisa foi elaborada por ela. Como as professoras pedagogas acompanham as aulas, anteriormente foi conversado com elas sobre o tema. Decidiu pedir fotos e vídeos das crianças realizando suas vivências, até para compor o “álbum” das atividades. Essa pesquisa tinha critérios bem objetivos, a saber: a) responder à pesquisa, b) entregar na data programada, c) apresentar a pesquisa oralmente para a sala (oralmente e posteriormente a prática), d) a foto (essa elaborada com a parceria das professoras pedagogas (que atuam no ensino integral).

A professora disponibilizou uma caixinha com as expectativas (aprender, vivenciar, questões socioemocionais, registrar). Sobre o registro, à medida que os/as estudantes iam apresentando as pesquisas, a professora registrava para que posteriormente, pudessem realizar

as vivências práticas. Em um primeiro momento, em uma grande roda, todos/as mostraram as fotos e os vídeos para todos/as, mostrando as maneiras como as brincadeiras aconteciam. Posteriormente, essas brincadeiras seriam vivenciadas.

No caderno de EF, solicitado no ano anterior, utilizado como um “diário de bordo” (material que os/as estudantes usam para registrar seus apontamentos da aula), a professora solicitou que escrevessem ou desenhassem a brincadeira que mais tinham gostado de aprender e praticar. Destacou que cada estudante tem seu caderno e que mantém o hábito de olhar as anotações, perguntando sobre os registros.

Ainda sobre os registros discentes, a professora relatou que ao observar e dialogar com os/as estudantes sobre seus apontamentos, não utilizou essas informações para pensar ou repensar as aulas vindouras<sup>180</sup>.

A **quinta questão** tratou sobre um momento específico que a professora afirmou determinada prática estava alinhada às pretensões do currículo cultural, porque as ações estavam todas baseadas nas considerações das crianças e nas pesquisas que estavam trazendo. Em outro momento, creditou ao fato da participação das famílias, com diferentes configurações, também considerou como uma problematização embasada no currículo cultural.

Sobre a problematização sobre as famílias, a professora afirmou ter tomado um cuidado muito grande para que assuntos mais polêmicos não viessem à tona. Seu objetivo era mostrar que há outras configurações de família. Corroborando com isso, afirmou que ao tematizar a dança, duas meninas não vivenciaram a prática porque a religião que participam não autoriza. Relatou que tinha conhecimento da família composta por suas mães e a criança que morava em um abrigo. Apesar dessa problematização não estar presente em seu plano, após a realização da pesquisa, identificou que era necessário abordar esse assunto (ainda sobre as diferentes configurações de família).

Da maneira como os trabalhos foram conduzidos, a professora ressaltou que não houve qualquer problema, nem com a escola e nem com as famílias.

A **sexta pergunta** foi sobre a reação das crianças que têm famílias e orientações religiosas mais conservadoras e como ela – professora – sabe se as crianças de fato aprenderam sobre outras configurações de família. Sobre a reação, a professora não percebeu qualquer

---

<sup>180</sup> Vale considerar que durante a entrevista, a professora afirmou que ao se ouvir descrevendo sua prática, considera que deveria ter utilizado as informações coletadas no caderno de registro dos/as estudantes para repensar suas próximas aulas, mas como existe um cronograma (pautado pelo material didático disponibilizado pela rede em que atua), possivelmente essa extensão da tematização não seria possível.

atitude hostil por parte das crianças. Sobre a compreensão do assunto, percebeu pelas falas das crianças, quando mencionava a todo momento a palavra respeito. Inclusive, a criança que mais repetiu isso foi uma advinda de famílias com religião mais ortodoxa e inflexível.

A professora não soube afirmar se o discurso sobre respeito também permeia as famílias. Disse que não conhece todas as famílias. Muitas crianças afirmaram que conhecem pessoas – próximas ou não – que possuem uma outra configuração de família, composta das maneiras mais variadas.

Ainda sobre a tematização, a professora relatou que está se trata do último trabalho que realizou junto às crianças.

Ressaltou que por fazer parte do movimento LGBTQIPA+ sentiu-se na obrigação de abordar esses assuntos para oportunizar às crianças momentos em pudessem refletir sobre como outras pessoas se sentem e agem, principalmente quanto vai de encontro aquilo que é socialmente determinado