

Anna Carolina Carvalho de Souza

RESSIGNIFICAÇÕES NA  
**EDUCAÇÃO FÍSICA**  
D O C O L É G I O P E D R O I I



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

## **Ressignificações na Educação Física do Colégio Pedro II**

*Anna Carolina Carvalho de Souza*



Rio de Janeiro, 2023

Todos os direitos de publicação reservados. Os textos assinados, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo e à normalização, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Colégio Pedro II. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/1998) é crime estabelecido pelo Código Penal.

**Reitora:**

Ana Paula Giroux Leitão

**Revisão:**

Patricia Vitoria Araújo da Silva

**Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão:**

Carolina Mary Medeiros

**Conselho Científico:**

Adriana de Almeida (UERJ)  
Edgar Miranda da Silva(CPII)  
Edite Resende Vieira (CPII)  
Henrique Dias Gomes de Nazareth (UNIRIO)  
José Adolfo Snajdauf de Campos (UFRJ)  
José Ricardo Santiago (UERJ)  
Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer (CPII)  
Marcia Martins de Oliveira (CPII)  
Mário Novello (CBPF)  
Nubia Regina Moreira (UESB)  
Paulo Pires de Queiroz (UFF)  
Roberto Acízelo Quelha de Souza (UERJ)  
Stella Regina Reis da Costa (UFRJ)  
Tania Maria Boffoni Simões de Faria (CPII)  
Tânia Mara Gastão Saliés (UERJ)

**Coordenadora de Pesquisa:**

Ana Carolina Rigoni Carmo

**Conselho Editorial**

Ana Carolina Rigoni Carmo  
Claudia Maria Pereira de Almeida  
Esther Kuperman  
Fernanda Costa da Cruz Pontes  
Francisco Roberto Pinto Mattos  
Iris Aparecida Brasil  
Jorge Fernando Silva de Araújo

**Projeto Gráfico e Diagramação:**

Patricia Vitoria Araújo da Silva

**Ilustração e Capa:**

Patricia Vitoria Araújo da Silva

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S729 Souza, Anna Carolina Carvalho de  
Ressignificações na educação física do Colégio Pedro II / Anna  
Carolina Carvalho de Souza. - 1.ed. - Rio de Janeiro: Imperial Editora,  
2023.  
  
121 p.  
  
Bibliografia: p. 109-121  
  
ISBN:  
  
1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Educação física - Currículo.  
3. Professores de educação física – Formação. 4. Colégio Pedro. 5.  
Projeto político-pedagógico. 6. Inovações educacionais. II. I. Título.  
  
CDD 613.7

## DEDICATÓRIA

Dedico a todos e todas estudantes,  
em especial aos meus e minhas,  
que diariamente me ensinam.

# Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, ou ao que ele representa, creio que Deus seja amor e bondade. O que seria de mim sem a fé que tenho, que me conduz à esperança de dias melhores?

Aos meus amados pais, Rosana Carvalho e Wilson Souza; meus irmãos, Wilson, por ser um exemplo; Camila, por ser sempre companheira; e Gabriela, por ser uma inspiração em pessoa. Aos demais familiares, em especial às minhas queridas avós, que foram segundas mães.

Ao meu marido, Silvio, meu maior incentivador, verdadeiro realizador, por sua parceria, amor, atenção e cuidado.

Ao Colégio Pedro II pelo incentivo e apoio aos seus docentes, buscando sempre uma formação permanente, inclusive possibilitando a publicação dessa obra. Aos colegas de docência, em especial aos que integram o Departamento de Educação Física e o campus Tijuca I, que são sempre solícitos e me aguçam diversas reflexões sobre a profissão e sobre a vida.

E, por último, às pessoas que me servem de inspiração, iluminando, de maneira especial, os meus pensamentos, levando-me à busca incessante do conhecimento: meu sobrinho tão amado Enzo e as pequenas sobrinhas Marina e Anna Clara; além, claro, de todas/os as/os minhas e meus estudantes.

# Prefácio

## UM NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

A Educação Física brasileira vem sendo representada pelas mudanças sociais, das quais podemos citar o movimento higienista, militarista, pedagógico, que de certa forma, de cima para baixo acabaram por impor pensamentos e condutas que orientaram as ações dos pensadores que idealizaram o constructo teórico da Educação Física ao longo da história.

As transições podem ser identificadas quanto percebemos características de um período anterior e daquele que agora começa a influenciar o campo. Desta forma, temos em um mesmo lapso temporal ações que representam o antigo e o novo, sem que haja hierarquizações entre eles.

As agendas sociais vão se tornando mais importantes conforme a sociedade vai percebendo a relevância de determinados assuntos, para busca de uma comunidade mais justa e fraterna. Como exemplo, percebemos o Movimento Renovador, período de grande efervescência para a Educação Física brasileira, que a partir dos anos de 1980 foi fundamental para um repensar das ações de uma geração inteira de professores.

Neste período, não bastava mais ensinar a “jogar bola”. Desenvolver a criticidade do estudante passava a ser também um dos objetivos da Educação Física na escola. Podemos dizer que esse pensamento tornou-se hegemônico marcando época e subsidiando a produção do conhecimento nas últimas três décadas.

A solidez de um mundo vai se liquefazendo e fragilizando pensamentos que antes, de tão icônicos, pareciam imutáveis. A ciência nos mostra que nada é para durar e as transformações são necessárias para o avançar na busca por um mundo mais inclusivo, solidário e diverso.

Acredito que podemos estar num novo período de transição quanto ao pensamento da Educação Física escolar brasileira. O currículo cultural tem demonstrado ser uma ferramenta que possibilita uma mudança de pensamento para os professores de Educação Física.

Discussões sobre gênero, raça, etnia, religião, local de moradia, classe, dentre outros, passam a ser conteúdos que devem ser tematizados juntamente com aqueles os quais são hegemônicos na Educação Física brasileira. Além disso, conteúdos marginalizados, mas que representem a cultura brasileira, tais como cirandas, jogos indígenas, maracatu, skate, break, funk, samba, e as mais diversas manifestações culturais passam a integrar o currículo escolar, oferecendo aos estudantes e a comunidade escolar conhecimento pátrio, muitas vezes subordinados a visões euro estadunidense, que acabam por silenciar discussões necessárias para o reconhecimento indenitário.

A autora possui larga experiência sobre os conhecimentos correlatos ao currículo cultural. O livro que agora prefacio traz a introdução dos princípios do currículo cultural em uma das instituições mais tradicionais do Brasil, o Colégio Pedro II. Acredito que a leitura dessas páginas servirá para produzir reflexões na atuação docente de qualquer professor de Educação Física, que ao atuar na escola, busca acompanhar as transições intelectuais do seu tempo. Estar conectado com as novas perspectivas pedagógicas é uma forma de contribuir cada vez mais no processo formativo discente.

Que os exemplos oferecidos nessa obra possam servir de inspiração para que os olhares sejam voltados para além do que é produzido de forma enlatada, descontextualizada e reprodutivista. Que possamos ouvir aqueles que não tem espaço para expor suas formas de pensar e ver o mundo. Que a leitura seja proveitosa e enriquecedora.

Inverno de 2022

**PROFESSOR DOUTOR SILVIO DE CASSIO COSTA TELLES**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

# Apresentação

O livro que me proponho a apresentar intitula-se Ressignificações na Educação Física do Colégio Pedro II por justamente buscar compreender como se deu o processo de resignificação curricular em um movimento que buscou implementar o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do Colégio Pedro II (CPII) (2017/2020) nas aulas de Educação Física. Numa apresentação breve é possível adiantar que os escritos partem de uma pesquisa comprometida com o campo da educação que se empenhou em utilizar metodologias de pesquisas pós-críticas para compreender como docentes deixam-se influenciar pelo currículo cultural.

Diante dessa questão, o livro traz um pensamento dissonante do que comumente acontece no campo da Educação Física, atrelado hegemonicamente a uma perspectiva performativa, rola bola, descontextualizada e afeta a uma manutenção do status quo, o qual a sociedade está inserida. Esta inquietação, que, na verdade, torna-se uma tentativa de apresentar uma saída que vislumbre a garantia ou a aposta de conquistar um espaço destinado a ouvir todos os que nos mais diversos campos dos conhecimentos, onde insiro a Educação Física, são silenciados por não representarem os ditames hegemônicos e dominantes que reverberam uma sociedade opressora e vinculada a uma mídia que estabelece padrões inatingíveis.

Apesar de compreender as limitações a que cada aula ministrada impõe, revelando sua insuficiência para transformar a sociedade como um todo, ainda mais porque a educação, de certa forma, multiplica o que muitas vezes gostaríamos de mitigar, assim, acredito nos preceitos do currículo cultural não apenas na perspectiva da educação, mas por uma filosofia de vida, em que a utopia a ser enaltecida a cada aula em que os estudantes e a comunidade escolar possam vislumbrar atitudes mais solidarias e de valorização das diferenças, que atenuem as injustiças sociais.

Diante disso, é importante ressaltar que nas próximas páginas você lerá uma análise histórica da Educação Física e verá como se deu esse processo de resignificação curricular no Colégio Pedro II, que passou por um processo que visa tornar o ambiente educacional mais democrático. Entenderá também como foram construídos os dados do estudo, após questionário, entrevista e observações de aulas que visava analisar como professores culturalmente orientados agem. Tais achados são oriundos da pesquisa de mestrado em que foi possível interrogar os docentes sobre seus modos de agir em aula, inclusive permitindo reflexões inerentes à pesquisa que corroboram para a problematização de situações de injustiça encontrando informações sobre características distintas e compreendendo o que

caracteriza, ainda que momentaneamente, os princípios e os encaminhamentos pedagógicos dessa perspectiva curricular.

Os/as que possuem a Educação Física cultural como fundamentação teórica, ao invés de camuflar as representações anunciadas, diariamente as contestam, interrogam e desnaturalizam, pois compreendem que os discursos circulantes são influenciados por relações de poder. Além disso, inserem a comunidade escolar nos debates; promovem ações que visam problematizar as práticas corporais; convidam representantes das práticas corporais à escola, incentivam a contestação e reflexões críticas da realidade; evidenciam injustiças sociais; tematizam práticas marginalizadas pelo currículo; contribuem para a desconstrução de estereótipos a específicos grupos identitários; valorizam as diferenças e a pluralidade cultural, se atentam a reflexões importantes das práticas em si, sobre questões que não tinham sido percebidas antes, acerca da sociedade e da atualidade, entre outras ações.

O intuito, então, é propiciar reflexões sobre a difusão do currículo cultural, situar o leitor acerca da estrutura educacional do Colégio Pedro II, a concepção que docentes possuem sobre esse ambiente educacional e a relação com suas histórias de vida. A partir desse tema gerador, que foi buscar informações sobre como os docentes colocavam em ação um recém-construído, vários outros questionamentos e descobertas surgiram.

Nesse sentido, nos reafirmou a necessidade constante de renovar, ressignificar e reinventar nossos modos de pensar, ser e estar docente. Inspirados nas teorias pós-críticas, no pós-estruturalismo, pós-modernismo, multiculturalismo crítico, decolonial e estudos culturais, teorias essas que fazem um deslocamento importante em relação às teorias críticas, que tem influenciado significativamente as pesquisas e o campo de atuação da área da educação que mostraram também, de forma inequívoca, que os envolvidos no processo educacional utilizam seus espaços de aulas para problematizar as relações de poder.

Enquanto docente que busca inspirações no currículo cultural para agir pedagogicamente, afirmo que ser professora me dá um leque de possibilidades de atuação, a mais gratificante delas certamente acontece no dia a dia e o registro delas e ideias que surgem me inspiram a continuar pesquisando sobre o assunto. Sempre me preocupo com o risco que todo/a escritor/a corre de ter seus livros armazenados e jamais lidos. Para evitar isso, tento ser a mais inédita, honesta e objetiva com quem dispõe seu tempo para me ler ou me ouvir. Intensas, verdadeiras e, por vezes, utópicas, são minhas ideias, mas sigo difundindo-as na esperança

de implementá-las. Que bom ter esse espaço para divulgá-las e quiçá inspirar outras ações mundo afora!

É isso que desejo compartilhar com todos e todas vocês, que nesse momento, suspendem suas atividades cotidianos e fazem tempo para ler esses escritos, em um movimento que espero inspirá-los e ajudá-los a compreender seus campos de atuação. Desejo que a leitura seja proveitosa!

**A autora**

# Sumário

|   |     |
|---|-----|
| Agradecimentos.....   | 4   |
| Prefácio .....  | 5   |
| Apresentação .....  | 7   |
| Introdução .....  | 11  |
| Perspectivas curriculares da Educação Física: Uma análise histórica .....                                 | 16  |
| A resignificação curricular da Educação Física e uma possibilidade de atuação que aspira democracia ..... | 23  |
| Como foi realizada a investigação .....   | 30  |
| O Colégio Pedro II em debate.....   | 33  |
| Infraestrutura educacional: privilégio ou direito?.....   | 36  |
| Escola modelo ou historicamente elitista?.....  | 38  |
| A concepção sobre a diversidade escolar .....   | 41  |
| Análise: um contexto, um momento histórico, um ponto de vista .....                                       | 42  |
| Percepções docentes diante das mudanças curriculares no Colégio Pedro II.....                             | 45  |
| A escrita–currículo do PPPI e o espaço de representatividade discente e docente .....                     | 51  |
| O currículo em ação a partir de narrativas docentes .....   | 53  |
| Como colocar um currículo recém-construído em prática?.....   | 58  |
| Quando que a aula vai começar? (Professor Machado) .....  | 60  |
| Reflexões sobre a difusão do currículo cultural .....   | 63  |
| A (re)organização das ações docentes.....   | 65  |
| Avaliação: como fazem, com que frequência e o que avaliam.....  | 69  |
| A percepção docente sobre ações culturalmente orientadas nas diferentes etapas da educação básica .....   | 72  |
| O currículo em ação a partir de narrativas docente.....   | 75  |
| O cotidiano escolar em tempos de pandemia .....   | 85  |
| Incertezas.....   | 104 |
| Referências .....   | 109 |

# Introdução

*Muda que quando a gente muda o mundo muda com a gente  
A gente muda o mundo na mudança da mente...*

***Até Quando?***

*(Autor: Gabriel o Pensador)*

O currículo da Educação Física sofreu influência de diferentes vertentes ao longo da história, privilegiando determinadas culturas e silenciando outras. O atual Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do Colégio Pedro II (CPII) parece convergir com o que preconiza a Educação Física cultural, proposta que defende, entre outros princípios, a descolonização e justiça curricular, a valorização das diferenças, problematização das relações de poder e questionamento de práticas corporais hegemônicas.

Pautados em tal perspectiva, os docentes parecem desenhar currículos baseados no reconhecimento das experiências marginais por um viés inclusivo e ressignificado. Diante disso, o livro busca apresentar resultados de uma recente investigação realizada com 33 docentes de Educação Física do Colégio Pedro II (CPII) que buscou analisar a percepção sobre a escrita curricular pregressa e atual da instituição e as estratégias pedagógicas utilizadas ao tentar colocar o atual currículo em ação. Faz ainda uma análise de diferentes situações didáticas e propostas pedagógicas, com informações sobre a trajetória de vida pessoal e acadêmica de docentes e acerca de motivações para decisões metodológicas de ensino.

Há narrativas de experiências feitas pelos docentes de situações didáticas tanto remotas quanto presenciais, em que revelam desafios e potencialidades ao pensar e colocar em ação propostas curriculares ressignificadas da Educação Física em um viés cultural, decolonial e multicultural crítico.

Estima-se que, diante da reformulação do currículo de Educação Física do CPII, as ações pedagógicas se direcionem para discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, com temas que visam a valorização e reconhecimento das diferenças, a formação cidadã e o questionamento das relações de poder, tentando, assim, superar as práticas hegemônicas, eurocêntricas, esportivistas, segregacionistas e descontextualizadas, historicamente priorizadas no currículo.

Tais escritos podem servir de inspiração para docentes que buscam se pautar em perspectivas curriculares ditas democráticas, solidárias e justas. Os estudantes provavelmente serão os beneficiados e a sociedade conseqüentemente, pois o currículo<sup>1</sup> a que os docentes entrevistados e participantes da investigação dizem se pautar, aspira uma sociedade que reconheça e valorize as diferenças, problematize as relações de poder e situações de subordinação, dominação, subalternidade e marginalização.

Ademais, a relevância do texto se justifica pela importância histórica. O momento que a investigação foi realizada, foi no período de pandemia em que os encontros educacionais ocorreram de forma remota. Diversos são os duros ensinamentos desse período, como bem apontou Boaventura de Souza Santos (2020) e intitulou seu livro publicado em 2020 de *A Cruel Pedagogia do Vírus*. O autor elucidou a existência de uma quarentena dentro de outra: uma permanente e preexistente, coligada ao capitalismo, colonialismo, patriarcado universal e o capacitismo; e a decorrente da pandemia da Covid-19. Explicando a urgência de se romper também com a primeira, já que grupos que padecem de particular vulnerabilidade tiveram sua condição vulnerável agravada.

Diante disso, o livro tem uma origem e toma partido. Isto é, fala de um determinado lugar e está ao lado de grupos sociais, historicamente em desvantagem, colonizados e subjogados, problematiza e dialoga sobre situações de desprivilegio, exclusão social, desigualdade e preconceito; logo, vale apontar, mesmo que de maneira sucinta, algumas dessas marcas.

Reflete, não apenas sobre as questões sociais econômicas, que contribui para manutenção do status quo, mas, também acerca das questões raciais, de gênero, religiosas, culturais, e outras, para assim debater sobre o que faz com que certas culturas sejam silenciadas e certos grupos sociais permaneçam em situações sub-humanas.

Se as relações operam nesse sentido, e há injustiças e desigualdades, essas questões precisam ser refletidas, repensadas, questionadas e possivelmente modificadas. Por isso o currículo cultural se faz tão urgente e necessário, por incentivar a reflexão de atitudes mais justas, solidárias, que proponham ações que atenuem as desigualdades, exclusões e marginalizações.

Alguns estudos sobre currículo mencionam as intenções das políticas educacionais de homogeneizar os sujeitos, regulando conforme padrões estabelecidos, produzindo cidadãos governáveis, ajustados à norma e moldados conforme os ditames sociais em vigor (NEIRA, 2021). Conseqüentemente, rotulando o oposto desse padrão, como diferente, que deve ser

---

1 O currículo cultural, Educação Física cultural ou currículo pós-crítico da Educação Física, que embasa teoricamente a parte textual curricular criada pelo Departamento de Educação Física do CPEI presente no PPPI, foi inaugurado pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP. A produção científica acerca da perspectiva cultural da Educação Física pode ser acessada no site do Grupo cujo endereço é <http://www.gpef.fe.usp.br/>

rejeitado, corrigido ou excluído.

Reconhecendo o processo histórico curricular excludente da Educação Física, que busca a hegemonização dos corpos, seleciona os mais habilidosos, exclui as pessoas com sobrepeso e com deficiência, marginaliza as culturas periféricas, a motivação desse escrito advém de um interesse antigo em investigar a Educação Física por uma perspectiva mais inclusiva.

Os estudos sobre inclusão na Educação Física desenvolvidos por Fonseca e Ramos (2017) auxiliam na reflexão sobre o significado atribuído à inclusão em seu sentido mais amplo, pensando não apenas nas pessoas com deficiências, mas também em todos que não se enquadram nos padrões étnicos, raciais, culturais, religiosos, de gênero, condições sociais, psíquicas e no formato padrão de movimento tão cultuado historicamente pela Educação Física.

Além disso, a motivação nasce do período de formação inicial em que foi observada a carência do currículo universitário em abordar aspectos que pensem a inclusão. Afinal, quais as prioridades do currículo acadêmico diante das necessidades e dos desafios enfrentados pelos docentes que atuam no “chão da escola?” Seriam os conteúdos aprendidos durante a formação inicial capazes de subsidiar a seleção de estratégias de ensino em uma perspectiva mais democrática?

Esse currículo, embora esteja pautado na formação de professores que atuarão diante da diversidade escolar, em geral se baseava – e talvez não tenha sofrido grandes modificações – em uma organização curricular com mais ênfase nas propostas limitadas aos ensinamentos hegemônicos que compõem a cultura dominante, como o futebol, o basquete, o voleibol e a natação; com conteúdos pensados a partir de uma prática desenvolvimentista e disciplinas que tratavam de questões prioritariamente biológicas. O mesmo cenário foi observado por Santos Júnior (2020), que, após analisar as disciplinas que compuseram a grade curricular da sua formação inicial acadêmica, compreendeu ter sofrido uma enxovalhada de cultura euro-estadunidense.

O que não significa descon siderar a importância desses conteúdos, mas reconhecer que tantas outras manifestações corporais próprias da cultura brasileira merecem destaque e não deveriam ser tratadas de forma superficial como costuma acontecer em algumas disciplinas do currículo universitário.

Diante disso, a motivação advém também do período de formação continuada durante a realização do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica com Ênfase em Educação Física Escolar, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em que os temas de ensino socialmente marginalizados foram mais elucidados. Data dessa ocasião a primária experiência que exaltaria a importância das práticas corporais africanas e indígenas nas aulas de Educação Física e a oportunidade de reconhecer a importância da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e

Cultura Afro-Brasileira nos currículos das redes de ensino, e da Lei 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A importância da lei é normalmente mencionada no Dia do Índio<sup>2</sup>, 19 de abril, dia escolar dedicado a atividades relacionadas ao tema, com palestras, danças e atividades culturais (Angelo, 2019). Como dias dedicados à valorização da cultura indígena e da cultura afro-brasileira — caso do Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro — podem ser suficientes para conscientização sobre temas tão relevantes como esses dois mencionados?

Assim, concordamos com Neira (2011) quando afirma que é de se estranhar que o notório saber curricular da Educação Física brasileira tenha sintomas gravíssimos de amnésia com essas práticas corporais. Esse tratamento episódico, como costuma acontecer quando docentes tratam da dança sertaneja apenas nas festas juninas, capoeira e jongo no Dia da Consciência Negra, é justamente o que não se pretende (NEIRA, 2018a). Pois [...] um currículo que ignora os conhecimentos dos grupos que compõem uma parcela significativa da população, veicula-se a impressão que sua contínua condição desprivilegiada lhes é merecida [...]” (Neira, 2011, p.81).

As recorrentes situações de exclusão e bullying observadas enquanto atuava em instituições de ensino, também motivaram essa escrita, uma vez que incentivou o questionamento sobre como poderia direcionar minhas ações pedagógicas problematizando as desigualdades e injustiças, tanto sociais quanto curriculares.

Molinero et al. (2018) ao investigarem o cotidiano de aulas, analisando situações de bullying, reconheceram seus malefícios tanto para as vítimas, quanto para os praticantes e testemunhas. Também identificaram que os espaços de aulas de Educação Física são propícios à ocorrência de casos de bullying nas escolas, cuja origem está também atrelada aos aspectos físico e motor do desempenho, incidindo sobretudo sobre os menos habilidosos, muitas das vezes, por associações com a imagem corporal. Esse estudo aponta ainda, que as vítimas em geral são mais fracas, tímidas, com baixa autoestima, pessoas com deficiência, sobrepeso ou que não se enquadram nos padrões normativos de gênero.

Os frequentes casos de bullying podem gerar comprometimentos, no desenvolvimento social, emocional e psíquico (Oliveira; Votre, 2006). Nesse sentido, é preocupante a ocorrência de situações que desrespeitam as diferenças no cotidiano escolar, corroborando para situações de bullying, sofrimento, preconceito e exclusão, que podem ser consequência da falta de valorização das diferenças enquanto riqueza social nos espaços escolares.

---

2 Como já cantavam Tim Maia e Jorge Benjor – antigamente, “todo dia era dia de índio”, é importante não deixarmos que hoje os indígenas tenham só o 19 de abril.

No cotidiano escolar, dentre as situações de preconceito observadas enquanto docente, destaco não só a resistência por parte da turma a conteúdos que fogem da lógica dominante, como também situações de preconceito e de bullying entre os estudantes, por características físicas ou habilidade motora, por exemplo. Além disso, ressalto algumas situações marcantes, observadas em uma instituição privada de ensino, como: estudante que sofreu bullying por se recusar a “pagar a prenda” que era imitar uma galinha da brincadeira “galinha choca” por questões religiosas, pois isso o faria se distanciar de sua crença cristã; estudante de 5 anos que se recusou a alongar com mão na cintura pois colocaria em xeque sua “masculinidade”; estudante de 5 anos que se recusou a colocar a mão em seu próprio glúteo, como determinava uma brincadeira cantada, por caracterizar uma ação condenada por seu pai, provavelmente por um pensamento machista; e até um estudante que se negou a realizar a proposta de meditação sugerida pela professora por associá-la à prática religiosa de origem afro-brasileiras.

Discursos como esses, que disseminam representações sobre as práticas corporais, emitidos durante as aulas de Educação Física, já haviam sido observados por Santos e Neira (2019), quando citam frases discursadas que costumam rotular meninas como inábeis, associar a capoeira à prática religiosa e relacionar a prática de musculação ao uso de substâncias ilegais, por exemplo. Esse tipo de situação gerou reflexões sobre como poderíamos direcionar nossas ações pedagógicas, pensando em tencionar as relações desiguais de poder, os discursos disseminados nas aulas de Educação Física e na sociedade, problematizando as ações de exclusão, preconceito, as situações de bullying e violência.

Entendemos que o currículo cultural da Educação Física se apresenta como uma proposta que incentiva a minimização da discriminação de conteúdos de ensino, suscita a valorização e reconhecimento da cultura corporal da comunidade, a justiça curricular<sup>3</sup> e a docência dialógica, por isso o interesse em disseminar esse conhecimento.

Sendo assim, com intuito de divulgar o conhecimento produzido no âmbito escolar, foi investigada a percepção docente sobre a escrita curricular do CPII, analisando pontos de interseção entre o fazer pedagógico e a trajetória de vida docente; foram analisadas as experiências pedagógicas de docentes ao tentarem colocar o currículo cultural em ação no CPII e investigada a realidade de aulas observadas; (re)conhecendo os desafios e as potencialidades.

---

3 O princípio da justiça curricular, de acordo com Neira (2011), visa elaboração curricular de forma justa, valorizando o patrimônio corporal historicamente excluído, com atenção às formas como certos conhecimentos tornam-se hegemônicos, enquanto outros silenciados, ressalta também o esforço importante e necessário de equilibrar os conhecimentos, tanto aqueles trazidos pelos estudantes, quanto os originários de outras fontes. Sendo assim, é no princípio da justiça curricular “[...] que o professor se apoia para incluir práticas corporais pertencentes a outros grupos sociais, às vezes, pouco representados na escola [...]”. (Neves; Neira, 2019, p.110).

# Perspectivas curriculares da Educação Física: Uma análise histórica

Essa seção busca elucidar quais caminhos teóricos percorreram os estudos curriculares da Educação Física, até se chegar ao que se conveniu chamar de Educação Física cultural, que se apoia nos estudos da teoria pós-crítica.

Com o passar dos anos, a área da Educação Física alterou seus caminhos teóricos que orientaram os docentes nas escolhas dos conteúdos de ensino educacionais conforme as funções e os objetivos políticos de determinada época, que influenciavam diretamente a disciplina na escola, gerando novos procedimentos adotados.

Nacionalmente, a Educação Física inicia sua história oficial na escola através da Reforma Couto Ferraz em 1851 (Betti, 1991). Por conseguinte, é importante apontar que o currículo da Educação Física sofria influência de correntes Militaristas, Higienistas e Esportivistas, que consideravam a disciplina essencialmente prática (Darido; Rangel, 2005).

Gomes, Almeida e Bracht (2010) ao analisar os estudos desenvolvidos por Bauman, consideram que, na modernidade, a escola não representava um local propício à diferença, exótico, à estranheza, fora do padrão, ao que não era ortopédico, disciplinado e eficiente, pois tudo aquilo que fugia ao modelo de ordem proposto — em geral, produtivo, “normal”, hegemônico, disciplinado e uniforme — era repugnado.

Fazendo um apanhado histórico e revelando compreensões sobre transformações sociais a partir da educação brasileira, Neira e Nunes (2009a) abordam questões sobre o âmbito educacional durante o século XX, em que as escolas aceitavam com naturalidade um papel seletivo, baseado na pedagogia da exclusão. Os autores nos convidam a refletir o que colaborou para que muitos indivíduos exercessem o papel de primeiro membro da família a se formar. Ressaltaram também a escassa percepção social sobre o sucesso escolar daqueles que conseguiram ao menos se manter no sistema escolar, o que antes era menos provável, pois alguns apenas frequentavam a escola pelo tempo suficiente de acumular memórias negativas que reforçaram suas inabilidades.

No âmbito educacional da Educação Física havia um caráter de formar corpos saudáveis com um viés higienista, valorizando o desenvolvimento físico, a disciplina, com controle eficiente sobre o corpo. A prática de exercícios físicos era vista como possibilidade de melhoria física e mecânica, a partir dos métodos ginásticos, como formação intelectual e moral ou integral do homem moderno (Santos Júnior, 2020).

Durante a década de 1950, os esportes ganharam espaço na Educação Física e, em 1970, passaram a ser o conteúdo hegemônico da disciplina, sendo os mais desenvolvidos mesmo depois do surgimento de novas abordagens na década de 1980 (Impolcetto et al., 2013).

Em 1980, a área foi atingida por uma crise epistemológica que se constituiu em disputas por poderes entre os que defendiam o estatuto da ciência, com seus efeitos de saber e poder dos discursos científicos e os apoiadores do entendimento enquanto área de intervenção pedagógica, buscando-se compreender como a Educação Física seria majoritariamente compreendida. A crise foi consequência da falta de coerência quanto ao objetivo específico da Educação Física (Bracht, 1999). Vale notar que as relações de poder e disputas são permanentes e que a crise citada reflete ainda na atualidade.

A partir da década de 1970, a área passou a sofrer influência de abordagens ou tendências – Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista Interacionista, entre outras – que objetivavam, em síntese, cessar com o modelo mecanicista, esportista e tradicional (Darido; Rangel, 2005). Pautadas nas teorias não críticas ou tradicionais da Educação Física, as concepções desenvolvimentistas e psicomotoras foram pioneiras, assim como as concepções de currículo voltadas para saúde e aptidão física (Macêdo et al., 2018).

Em 1992, foi publicado o livro, coletivo de autores, denominado Metodologia do Ensino de Educação Física, em que o currículo da Educação Física era tratado a partir da perspectiva crítico-superadora. Esse teria sido o pontapé inicial para um currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares. Buscava então denunciar e reverter a desigualdade social a partir da teoria marxista (Darido; Rangel, 2005; Soares et al., 1992).

Posteriormente, surgiu uma nova tendência, denominada crítico-emancipatória, que se destinava sobretudo à emancipação, à autonomia e à transcendência dos estudantes (Darido; Rangel, 2005; Daolio, 2004). Tal teoria, influenciada pela teoria da ação comunicativa de Habermas, objetivava, principalmente, problematizar as questões de classe social econômica e a emancipação do cidadão crítico e autônomo (Kunz, 2004) as quais eram denominadas teorias críticas oriundas de um movimento conhecido como Renovador (Macêdo et al. 2018).

O tensionamento e denuncia dos modelos reprodutores do sistema que conservam a estrutura social de forma injusta e que reforça, as relações de dominação, é característica do currículo crítico (Neira, 2018b, p. 216). Bourdieu e Passeron (1992), em estudo clássico, afirmam que a escola, enquanto aparelho ideológico de Estado, transmite o saber e a cultura das classes dominantes, e acaba hierarquizando as classes.

Enquanto isso, na década de 1980, dá-se início aos Estudos Culturais com a influência dos franceses Michel Foucault, Michel de Certeau, entre outros. A perspectiva marxista cede lugar ao pós-estruturalismo, promovendo novos deslocamentos e rupturas no interior do campo (Neira, 2016b).

Ao refletir sobre as produções discursivas e a forma como se engendram as amarras invisíveis do poder, Foucault (2015) argumenta que estas colaboram para ações de controle, validação de poder e regras nos grupos sociais em diferentes épocas, por intermédio dos efeitos de verdade que produzem, justificando as relações sociais que reproduzem e estabelecem os valores de determinada sociedade, perpetuando-os.

O controle social se efetiva através da disseminação indefinida de linguagem e ideias, formulando a sociedade do discurso. Embora camuflados, os discursos são eternizados e interferem no comportamento social. Valores e ideias são ditados desde a infância, tanto impostos pela família, como pelas instituições, principalmente escolares. Tais discursos controlam e ordenam o papel desempenhado pelos sujeitos na sociedade.

De acordo com Louro (2010), desde o início, a escola exerceu uma função de separação dos sujeitos, através de múltiplos mecanismos; classificou, ordenou e hierarquizou, começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos de pobres e meninos de meninas. Isso foi feito com os conteúdos, com a cultura e com o currículo.

Os debates em torno da perspectiva marxista e das teorias críticas foram fundamentais para se pensar em sujeitos críticos e autônomos e problematizar temas relevantes ao período. Porém, diante da urgência de responder a dilemas ainda mais complexos postos pela contemporaneidade, seu debate sobre a análise do poder e do campo das relações econômicas do capitalismo não é mais suficiente (Neira, 2011). Nesse sentido, as teorias críticas passam a ser ampliadas pelas discussões próprias das teorias pós-críticas (Neira, 2018b). Com as teorias pós-críticas, o mapa de poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na etnia, no gênero, na sexualidade (Silva, 2015) e outros.

A construção curricular é resultado de conflitos, de opiniões políticas, fatores culturais e econômicos; é um campo de contestação, representado por ideologias e permeado por relações de poder (Silva, 2015). Na sua composição, muitas "vozes" podem ser silenciadas ou autorizadas para pronunciar uma concepção legitimadora e de autoridade para validação de certas formas de configurações (Ferraz; Correia, 2012).

A influência de quem define os encaminhamentos pedagógicos sobre o objeto de ensino, já havia sido descrita por Freire (2001) ao ressaltar que “[...] é ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutras para uma ação que se dá entre homens, numa realidade que não é neutra [...]” (p. 49), demonstrando, assim, a influência que o posicionamento docente exerce sobre a construção curricular.

O currículo exerce um projeto político, resultado de um acordo mínimo, que nem sempre são convergentes. Existe a construção impermeável que de acordo com Santos Júnior e Neira (2020) ocorre quando se esbarra em um currículo centralizado e sem diálogo. Diferente do que Neira (2011) defende sobre a construção de práticas educacionais articuladas, democrática e construídas de forma coletiva.

Considerando a relevância da implementação de um PPP articulado com a comunidade escolar, democraticamente construído, a escrita textual que versa sobre a Educação Física no PPPI (2017-2020) do CPEI contou com a colaboração de um grupo de vinte e um professores do Departamento de Educação Física em seu processo de elaboração e visou estabelecer diálogos com as teorias curriculares e construir propostas identificadas com as identidades docentes e discentes (Colégio Pedro II, 2018).

Os objetivos educacionais são legitimados através da escrita curricular. Essa construção escrita documental é considerada um instrumento de controle flexível, que determina os rumos trilhados pela instituição de ensino (Salgado et al., 2016). Toda escolha trava um posicionamento e esconde um silenciamento, influenciado por ideologias de quem escolhe.

A elaboração do currículo nem sempre articula os interesses dos agentes educativos. Há, ainda, uma construção verticalizada, de cima para baixo, com elaboração de projetos pedagógicos desvinculados das realidades cotidianas. A construção do PPP é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico, permitindo uma construção coletiva como um instrumento orientador capaz de auxiliar no enfrentamento de tensões e desafios impostos pelo processo pedagógico (Venancio; Darido, 2012).

Uma teoria curricular boa deveria se preocupar com as relações de poder, subjacentes a cada escolha. Um currículo pós-estrutural é um currículo aberto à diferença, que entende que os sentidos emergem dentro de sistemas de linguagem e significações. Nesse sentido, redefinir a questão cultural no currículo em termos pós-estruturais e pós-coloniais é fundamental ao pensar em ações pedagógicas contrárias à discriminação (Lopes; Macedo, 2011).

Williams (2013), em suas interpretações, explica que o pós-estruturalismo foi um movimento filosófico iniciado em 1960 e sugere Derrida, Deleuze, Lyotard, Foucault e Kristeva como os 5 principais pensadores. O autor esclarece que toda democracia ou leque de direitos escondem relações de poder e dominação que devem ser alvo de crítica e resistência. O pensamento pós-estruturalista faz análises mais abrangentes e não determinadas, as quais possibilitam inúmeras e infinitas interpretações, dando mais ênfase à representação como meio de produção de conhecimento social, associado às práticas sociais e às relações de poder (Williams, 2012).

Em resumo, esse movimento se propõe a desconstruir e transformar determinada estrutura, acreditando que a desconstrução resultará necessariamente em uma transformação. Defende que o corpo, mente e alma, por exemplo, não são limitadores e, não sendo puros e absolutos, não se sustentam. Porém, recusa-se a apontar qualquer caminho, pois acredita na criatividade sem limites. Sendo assim, o pós-estruturalismo é político e visa modificar nossas visões de mundo, como exemplo: as nossas relações com os corpos no que se refere a sexualidade, gênero e relações com o ambiente e com o inconsciente; além disso, aberto ao novo (à diferença), considera qualquer verdade questionável e não absoluta (Williams, 2013).

Não existe sujeito para o pós-estruturalismo, mas sim um simples resultado de um processo de produção cultural e social. O poder é entendido como uma multiplicidade de relações de formas, que compõem cadeias transitórias e instáveis em constante fluxo; na visão pós-estruturalista, a fixidez se transforma em fluidez incerta, ou seja, mais importante do que entender as verdades socialmente construídas é compreender o que as tornou verdade (Foucault, 1995).

Ou seja, um currículo preocupado com as relações de poder, aberto ao novo e à diferença, com uma construção participativa e democrática, permeável, dialógica, que repugna qualquer forma de discriminação, possivelmente, seria um documento orientador mais capaz de proporcionar a organização das propostas pedagógicas que estariam a serviço de uma educação humanizada, almejando a mudança social e individual, rejeitando a existência de um acabamento.

É importante ressaltar que algumas questões orientam os percursos da construção curricular, como: O que é importante ensinar? O que deixaremos de ensinar? Qual a melhor forma de ensinar? Quem irá aprender? Em que contexto iremos ensinar? Essas questões, por vezes, são respondidas em esferas alheias aos domínios das instituições escolares, em instâncias acadêmicas e públicas concebidas e investidas de um "pressuposto saber" que, algumas vezes, desconsidera o saber produzido pelos protagonistas diretos do conhecimento escolar, os estudantes (Ferraz; Correia, 2012).

A identificação pelo tema de ensino proposto talvez seja um dos grandes pontos para justificar a elaboração do currículo que componha aspectos históricos e culturais próprios dos estudantes, pois, se não há reconhecimento e representatividade, tampouco haverá identificação, respeito e valorização.

Muller e Neira (2018) apontam que nas últimas décadas notam forte tentativa social de transformação do espaço escolar – que outrora era compreendido como espaço exclusivo para determinados grupos sociais – em um ambiente que se esforça para que prevaleçam a permanência e o ingresso de todos, o que conseqüentemente gera constante choque entre a cultura de chegada do estudante com aquela historicamente privilegiada no currículo escolar.

Quando há o predomínio de conteúdos hegemônicos, há mais probabilidade de os estudantes que estão identificados por esses ensinamentos obterem êxito. Ou seja, abordar com prioridade os produtos culturais brancos, euro-americanos, cristãos e heterossexuais colabora para a formação de identidades superiores para os estudantes que transitam por esses currículos com relativo sucesso, colaborando negativamente para perpetuação das condições de excluídos para aqueles que reagem ao patrimônio imposto, nele fracassando, em virtude do escasso ou quase nulo traço indenitário (Neira, 2011).

Sendo assim, se considerarmos a igualdade como ponto de partida, acabaremos negando as diferenças (Daolio, 2010). A própria humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença; ou seja, estranho mesmo é ser igual, as diferenças permeiam as relações sociais e deixaram de ser um problema para serem consideradas uma grande riqueza (Bento, 2011). A valorização e o respeito às diferenças e o questionamento a favor de quem não é reconhecido são fundamentais por contribuir para o processo de identificação e reconhecimento indenitário, possivelmente evitando discursos e práticas que veiculam injustiças.

Diante disso, fica ainda mais fortalecida a ideia de Santos:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (2003, p. 53).

O direito à diferença propicia a preservação das características indenitárias, enquanto o direito à igualdade protege aqueles cujas características se tornam motivo para estigmas, preconceito e exclusão (Zuzzi; Knijnik, 2010).

Bauman (2013) ainda revela o problema cotidiano que se constituiu na tentativa de se conviver com a diferença, afirmando que esse problema passou a ser percebido apenas quando deixaram de ser fontes temporárias de irritação e viver em proximidade com estranhos passou a ser uma realidade concreta. Desse modo, a convivência precisou ser reconfigurada, exigindo o desenvolvimento ou aquisição de habilidades que permitissem a coexistência, o convívio com modos de vidas diferentes, não apenas sustentável, mas também mutuamente benéfica, estabelecendo o direito à diferença e o fim da hierarquia cultural antes instituída.

Segundo Neira (2011), intensos processos de hibridização cultural permeiam a sociedade, pressupondo a não existência de uma cultura pura e/ou melhor. Simultaneamente, o autor expõe que os Estudos Culturais e o Multiculturalismo crítico objetivam analisar e compreender a formação de identidades culturais híbridas. Nesse sentido, o professor deve reconhecer a história marcada nos corpos de seus estudantes e considerar a diversidade em aula (Daolio, 2010; Lopes; Macedo, 2011), ciente de que os sujeitos possuem identidades plurais, múltiplas, mutáveis, flexíveis e contingentes que podem, também, por vezes ser

contraditórias (Louro, 2010).

Os Estudos Culturais se propõem a avaliar as práticas culturais e as relações de poder. Ampliam as discussões sobre identidade, diferença e processos de subjetivação, rompendo dicotomizações (global/local; científico/senso comum). Buscam se distanciar do modelo de formação neoliberal, que incentiva o consumo, e se aproximar de posturas reivindicatórias, criticando o etnocentrismo e a naturalização do currículo fundamentado pelo discurso tecnicista e da cultura universal (Neira, 2016a; Neira, 2018a).

Conscientes da existência de identidades culturais híbridas, a luta deve ser em favor da liberdade, para que essas culturas, por mais diferentes que se apresentem, sejam valorizadas e possam coexistir.

Os sujeitos reproduzem as relações de poder e tal reprodução se configura de diversas formas, em geral, atuando a favor da supremacia branca, do patriarcado, do elitismo de classe e outras formas de dominação. O multiculturalismo crítico analisa, entre outras, as representações sociais, sejam elas: étnica, de classe, de gênero e religiosa, resultado de lutas sociais amplas (Mclaren, 2003). De acordo com Neira (2018a), uma pedagogia inspirada no multiculturalismo crítico não se limita a ensinar, a tolerar e a respeitar as diferenças, mas visa o questionamento e problematização permanente, facilitando a compressão das relações assimétricas, promovendo uma reflexão sobre o modo como os discursos pejorativos são produzidos e disseminados, refletindo acerca das instaurações das diferenças.

## A resignificação curricular da Educação Física e uma possibilidade de atuação que aspira democracia

Ressignificar significa atribuir novo sentido e significado, recriar e enxergar com outros olhos uma mesma situação. É com o intuito de analisar como alguns professores vêm atribuindo novos significados para a Educação Física que essa seção foi elaborada. Não significa atribuir significados melhores para a forma de pensar o currículo, mas, talvez, propor mudanças e trocar a lente, a fim de experimentar outras possibilidades. De acordo com Neves e Neira (2019), a resignificação possibilita que estudantes se tornem produtores de cultura, que é naturalmente mutável e dinâmica.

Exemplifiquemos com a Educação Física: durante a aula, um estudante tem o intuito de explicar para os demais colegas como se brinca de amarelinha e, a partir do momento em que uma outra pessoa passa a brincar de amarelinha, atribui a essa prática corporal um outro significado. A compreensão da amarelinha não será mais a mesma para cada indivíduo que a vivenciar. Possivelmente, haverá reelaboração e produção de uma nova significação, ainda que essa resignificação tenha sido feita a partir de referências anteriormente acessadas ou conhecidas.

Não se trata apenas de dar outro significado, que é o que ocorre, por exemplo, quando docentes tratam de forma superficial os elementos da capoeira; desconsiderando a história de vida marcada em seus praticantes e seu contexto de origem, em que as pessoas escravizadas lutavam pela liberdade e as ideias de branquitude e negritude se constituíram, influenciando o racismo até hoje (Neves; Neira, 2019).

Essa forma de configuração curricular que se convencionou denominar Educação Física cultural, currículo cultural, culturalmente orientado ou currículo pós- crítico é recente e vem se difundindo na Educação Básica. Dentre outros princípios, valoriza e reconhece a diferença por meio do reconhecimento da cultura corporal dos múltiplos grupos que coexistem na sociedade, validando os saberes discentes e confrontando-os com outras representações sociais (Neira, 2018b).

Os primeiros experimentos da teoria curricular cultural receberam contribuições do multiculturalismo crítico e dos estudos culturais no início do século XXI. Atualmente, outras formas de análise social, como o pós-colonialismo, os estudos de gênero e a teoria queer, têm influenciado os encaminhamentos pedagógicos docentes daqueles que afirmam desenvolver práticas culturalmente orientadas (Nunes; Neira, 2021).

No âmbito educacional, o multiculturalismo pretende favorecer a valorização da diversidade cultural e o questionamento das diferenças, buscando superar padrões engessados, que tendem a rotular identidades e desconsiderar as diferenças. Convivendo com o múltiplo, diverso e plural, o multiculturalismo lida com as identidades plurais como base constituinte da sociedade, considera a pluralidade de gênero, religião, cultura, linguagem e outros marcadores indeníveis, com objetivo de incorporar essa multiplicidade social nos cotidianos escolares através do currículo (Canen, 2007). Candau (2008) considera a diferença como a base do processo educativo e discute a concepção de identidade e diferença como possibilidade interessante de abordagem em aulas.

Escudero e Neira (2011; 2016a) afirmam que o currículo cultural da Educação Física se ampara em concepções de cultura, linguagem e currículo inspiradas nas teorias pós-críticas, tendo relações de poder como temas centrais na produção dos significados atribuídos às práticas corporais, possuindo como pressuposto básico ênfases às perspectivas da diferença, através da valorização de culturas marginais.

Hall (1997) ao discutir sobre a centralidade da cultura, enquanto espaço de produção de sentido, explica que ela se relaciona a quaisquer ações sociais, todas aquelas que expressam ou comunicam significados. O autor revela que as práticas sociais são discursivas e dependem de um significado para funcionar e produzir efeitos. Isso não significa dizer que tudo é cultural, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado. Por exemplo, definir se a distribuição de renda social é ou não justa é uma questão de significado, pois vai depender de como são estabelecidas as situações justas e injustas — não que o fator econômico se reduza ao discurso e à linguagem, mas que a constituição discursiva ou de significado integra o funcionamento da economia.

Sendo assim, é inegável a constituição escolar enquanto uma instituição cultural (Canen, Moreira, 2003). Pois, a escola enquanto espaço de representação cultural A cultura, ordena o universo por meio de organização de regras impostas sobre o natural. A natureza do homem é constituída tanto no nível biológico quanto no cultural – segundo Daoli (2005), principalmente neste.

Objetivando compreender os percursos teóricos que orientam a escrita da Educação Física cultural, é importante compreender por quais caminhos se direcionam tal perspectiva. Neira e Santos (2019), de forma sintética, esclareceram que esse currículo [...] busca inspirações nas teorias pós-críticas, (estudos culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e pós-modernismo, entre outras) [...] (p. 52).

Os professores que possuem uma prática pedagógica culturalmente orientada, em geral adotam estratégias específicas, como o reconhecimento da cultura corporal da comunidade e a articulação com o PPP da instituição; buscam justiça curricular; evitam o daltonismo

cultural; pensam em descolonização do currículo e ancoragem social dos conhecimentos. A adoção desses princípios, muitas vezes, está relacionada a um incômodo do docente com as injustiças, preferindo enfrentar o pensamento hegemônico que perpassa as relações sociais, e combater os processos que criam e replicam as injustiças (Neira; Santos, 2019)

O princípio da justiça curricular, de acordo com Neira (2011), visa elaboração curricular de forma justa, valorizando o patrimônio corporal historicamente excluído, com atenção às formas como certos conhecimentos tornam-se hegemônicos, enquanto outros silenciados, ressalta também o esforço importante e necessário de equilibrar os conhecimentos, tanto aqueles trazidos pelos estudantes, quanto os originários de outras fontes.

A atuação docente deve validar a riqueza existente nas diversas histórias e culturas de um mesmo grupo, o que “[...] requer uma postura que supere o ‘daltonismo cultural’ usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do ‘arco-íris de culturas’ com que se precisa trabalhar [...]” (Moreira; Candau, 2003, p. 6).

É na tentativa de descolonizar o currículo que diferentes culturas passam a ser contempladas em aula. Isso se dá por meio da seleção de lutas, danças e jogos indígenas, dos quilombolas e populações ribeirinhas, rúgbi, pipa, ballet, funk, bolero, vôlei, maculelê, forró, capoeira, maracatu, entre tantas outras práticas corporais a serem tematizadas, que são e foram produzidas pelos grupos subalternizados e oprimidos, seja por questões econômicas, territoriais, étnicas e tantas outras (Neves; Neira, 2019). Significa permitir que os setores minoritários e os grupos hegemônicos desfrutem das mesmas condições de representar e ser representados (Santos Júnior; Neira, 2019).

Resumidamente, a ancoragem social dos conhecimentos propõe profundidade no tratamento dos temas e engajamento docente, evitando uma abordagem superficial das questões sócio-históricas e políticas alusivas às práticas corporais. A ideia de justiça curricular se aproxima do pensamento de seleção equilibrada dos temas de estudo, atentando-se ao modo como certos conhecimentos tornam-se privilegiados, enquanto outros, silenciados. Já a concepção de currículo descolonizado vincula-se a princípios de valorização e reconhecimento da diversidade indenitária social, objetivando tornar o local propício para que as narrativas da própria cultura se efetivem; constatando as condições de desprivilegio e superação, relatando conhecimentos, práticas, marcas históricas de luta de grupos dominantes e da cultura popular (Neira, 2011). Ou seja, “[...] é um princípio importante que ajuda a politizar os estudantes durante a tematização. [...]” (Neves; Neira, 2019, p.115).

Outra peculiaridade do currículo cultural refere-se à despreocupação com a performance motora. O professor estimula o discente a conhecer e vivenciar as manifestações da cultura corporal para, se necessário, reelaborá-las e, assim, facilitar o entendimento da plasticidade da cultura e as transformações sofridas por todas as práticas corporais (Neira, 2018a), o que não

significa que haja a obrigatoriedade do estudante aprender certos movimentos. Na verdade, como explicam de Franço e Neira (2014, p. 533):

Ingenuidade é acreditar que a prática de atividade, por si só, resultará na melhoria da qualidade de vida do povo. Organizar atividades que estimulem os alunos a pensar criticamente implica fornecer elementos para lutar por melhores condições de vida, além de contestar discursos falaciosos.

Docentes que assumem a Educação Física cultural não impõem significados verdadeiros, na expectativa de que os estudantes substituirão suas concepções prévias, mas sim, reconhecem o currículo cultural enquanto prática de ressignificação (Neves; Neira, 2020).

Essa visão reducionista – que considera a Educação Física como espaço de centralidade promotora da saúde por meio da atividade física – ignora os aspectos políticos sociais que comprometem a efetiva contribuição da área para uma sociedade igualitária, mais saudável e com mais qualidade de vida, uma vez que outros fatores, que não o simples movimentar-se, interferem na vida ativa, ou não, da população.

Ampliando o enfoque do “se movimentar” nas aulas de Educação Física, tratando de estratégias que possibilitem a transformação das condutas em relação aos grupos historicamente subjugados, Neira alerta:

Não basta saber dançar o psy, ou o break, lutar judô, jogar streetball, praticar yoga, fazer ginástica artística, efetuar manobras de skate ou jogar futebol americano, conhecer suas origens e identificar as técnicas que utilizam. Também é necessário entender significados contextuais que veiculam sem caricaturar ou discriminar os seus representantes. O currículo cultural da Educação Física promove ações didáticas interpeladoras para que os estudantes reconheçam o que levou uma determinada manifestação corporal a transformar-se ou ser discriminada, e a quem isso favoreceu ou favorece. (NEIRA, 2011, p. 149).

A concepção de Educação Física cultural não propõe uma estrutura rígida, nem fórmula ou receita replicável, apenas encaminhamentos pedagógicos e princípios ético-políticos. Por isso, nega e recusa qualquer tentativa de sistematização ou fechamento (Neira; Santos 2019).

O currículo cultural propõe práticas contra-hegemônicas, ou seja, que não silenciem ou marginalizem os grupos subalternizados, por meio da ressignificação, historicizando, politizando, culturalizando e inventando novas e ousadas manifestações corporais, reconhecendo a produção discursiva dos grupos minoritários (Neira, 2011).

Ao tratarem das peculiaridades da Educação Física cultural Neves e Neira (2019) e Neira (2018a) afirmam a existência dos princípios ético-políticos (reconhecimento da cultura da comunidade, justiça curricular, evitar o daltonismo cultural, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos); e encaminhamentos pedagógicos inerentes a esse

processo que buscam subsidiar uma prática culturalmente orientada: mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registo e avaliação. Passemos para uma rápida explicação desses termos.

O mapeamento pode ocorrer em um momento inicial, em que há preocupação com o entorno, o interno e os saberes, visando identificar as práticas corporais mais frequentes nos lugares que os estudantes costumam frequentar, quando há coleta de dados sobre as práticas corporais mais comuns entre as pessoas que atuam nos diversos setores da escola. É no mapeamento do entorno, por exemplo, que o professor analisa os locais próximos da escola destinados ao uso de skates, quando pretende tematizar<sup>1</sup> tal manifestação corporal (Neves; Neira, 2019).

Convém ressaltar que perguntar à turma o que querem estudar, promover eleições para definição da manifestação a ser tematizada ou, simplesmente, repetir nas aulas o que fazem em outros espaços como escolinhas, clubes etc., está fora de questão. Reconhecer a cultura corporal da comunidade implica criar condições para que os estudantes se expressem sobre o tema de todas as formas possíveis. (NEIRA, 2018a).

De acordo com Neira e Nunes (2009), mapear é andar perguntando. Essa avaliação diagnóstica, que não necessariamente ocorre no início do ano letivo, pode resultar em um documento capaz de orientar o docente e servir de referência ao selecionar os temas de estudo (Escudeiro; Neira, 2011).

Ao promover a leitura das práticas corporais, outro encaminhamento pedagógico, docentes, influenciados pelo currículo cultural, partem da ideia de interpretação da gestualidade, com leitura dos significados constituídos a partir das múltiplas manifestações corporais (Neves; Neira, 2019). Nesse momento, o docente traça os caminhos pedagógicos que irá percorrer, a partir da leitura do contexto, e a possível participação na elaboração do projeto político-pedagógico, evitando enveredar por assuntos descontextualizados que se distanciam da realidade da escola, lendo o mundo a sua volta, atento à preocupação de sintonizar-se com a sociedade contemporânea (Neira, 2019).

Supomos uma situação em que o leitor interpreta o tema (a prática do tênis); a sua leitura, a depender da compreensão política, filosófica e histórica dos signos presentes, poderá interpretar a ausência de pessoas negras como um problema de questões étnico-raciais. Nesse sentido, as interpretações podem ser infinitas e as relações se estabelecem entre as palavras e as coisas que, discursivamente, permitem interpretá-las, seus objetos, pessoas, eventos, etc. Isso acontece pois aprendemos na cultura seus significados e representações (Neira; Nunes, 2021).

---

1 Ao tematizar as práticas corporais, busca-se valorizar as diversas maneiras com que se expressam e manifestam na sociedade. (Santos; Neira, 2019).

Conforme menção anterior, a ressignificação implica atribuição de novos sentidos e significados constituídos a partir de prática corporal de outro contexto. Nesse procedimento didático, o docente estimula os estudantes a criarem novas formas de vivenciar as manifestações, objetivando facilitar o entendimento sobre a plasticidade da cultura. As manifestações corporais são coletivamente reconstruídas e adaptadas ao contexto sociocultural (Neira, 2011). No entanto, apenas vivenciar e reconstruir as práticas corporais estudadas não é suficiente; é preciso ampliar e aprofundar a temática.

Por sua vez, no aprofundamento, o docente pode acessar outras fontes de informação como revistas, artigos, vídeos; propor visitas a museus, organizar palestras com algum representante de determinada prática corporal, etc. É nesse processo de deslocamento de discursos, travando contatos com outros significados, que os estudantes podem acessar outros discursos específicos das práticas corporais tematizadas (Neves; Neira, 2019).

É nesse sentido que o currículo cultural da Educação Física se inspira na concepção “educação problematizadora” que Paulo Freire defendeu para substituir a ideia do “quanto mais, melhor” – comum das perspectivas curriculares não críticas da educação – pelo aprofundamento dos conhecimentos. Ou seja, pela ação de conhecer melhor a prática corporal tematizada, permitindo desbravar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações, que se insere constantemente em um movimento de questionamento de qualquer discurso posto como verdadeiro (Santos; Neira, 2019).

Ao favorecer a ampliação, enquanto procedimento didático metodológico, o docente tende a fornecer subsídios para o estudante socializar com os demais seus saberes e acesse outras fontes de conhecimento. Caso o professor venha a tematizar a dança jazz, por exemplo, e um estudante já tenha vivenciado tal manifestação corporal, poderá discursar sobre sua vivência, trazendo, talvez, novos sentidos a essa prática (Neves; Neira, 2019). Ao ampliar, pode-se ir além dos limites do conhecimento a que os estudantes tiveram acesso em meio à cultura, interagindo com saberes não selecionados previamente pelo docente.

Já a realização do registro permite que as atividades realizadas sejam revisitadas. Anotações do cotidiano escolar, documentadas nesse percurso pedagógico, visam, em síntese, apenas narrar o que foi feito e o que foi dito, podendo ser realizado tanto pelo docente quanto pelo discente, sem necessariamente haver uma rigorosidade nem um caráter punitivo ou classificatório (Nunes; Neira, 2017).

Além desses encaminhamentos pedagógicos citados, o processo avaliativo é indispensável ao currículo cultural por registrar e avaliar os momentos vividos, permitindo negociação, e a constituição de representações das práticas corporais e de seus praticantes em um espaço sempre aberto e suscetível a novas incorporações, passível de hibridizações (Santos Júnior; Neira, 2019). Esse tipo de avaliação visa ser a ruptura dos métodos avaliativos convencionais, impedindo que os estudantes ocupem espaços de meros expectadores, executores de tarefas

esvaziadas de sentido (Escudeiro; Neira, 2011).

Quando validam os saberes discentes, as diferenças, a própria cultura, as culturas silenciadas, reconhecem a importância de problematizar as relações de poder, valorizam a diversidade e engajam-se na luta pela transformação social, dentre outras situações, os professores deixam-se influenciar pelo currículo cultural. Júnior e Neira (2019) defendem a fundamental sensibilidade docente na ação educativa, por permitir a existência de diálogos outros, na tentativa de ir além do que se apresenta de modo engessado na sociedade.

## Como foi realizada a investigação

Para que fique evidente a metodologia utilizada para se chegar aos dados da pesquisa, de onde os dados foram extraídos para os esses escritos, é importante ressaltar como foi realizada a investigação. Em 2019, o intuito inicial era pesquisar o cotidiano de aulas de Educação Física presenciais e realizar registro em diário de campo. Surpreendidos com a pandemia mundial ocasionada pela proliferação do vírus Sars CoV-2, foi necessário reorganizar a rota e buscar outros caminhos possíveis de discutir alguns dos iniciais questionamentos, já que nesse período as atividades escolares ocorreram de forma remota.

O estudo foi realizado no CPII, a seleção do campo de investigação foi intencional, pois o currículo desenvolvido pelos professores de Educação Física do CPII, que constitui o PPPI (2017-2020), possui como fundamentação teórica uma construção curricular influenciada pelos princípios do currículo cultural, objeto de estudo da pesquisa.

Inicialmente, foi enviado um questionário a todos os professores de Educação Física do CPII. Do total de 53 docentes, 33 responderam as perguntas que visavam coletar, dentre outros dados, informações pessoais, acerca da trajetória de vida e acadêmica, questionava também se conhecem a Educação Física Cultural e o que representava para eles tal proposta. Além disso, perguntava se eram influenciados por essa perspectiva ao planejar suas ações didáticas. A divulgação do questionário ocorreu entre os dias 03/06/2020 e 30/06/2020.

O questionário objetivava coletar dados capazes de proporcionar uma visão geral sobre a percepção docente diante do currículo cultural e do PPPI, além disso, serviria de aporte para seleção dos 5 sujeitos que iriam contribuir com as outras etapas do estudo, as entrevistas e as observações de aulas. Os dados coletados a partir das respostas aos questionários foram submetidos a uma análise de conteúdo.

Na segunda etapa da pesquisa foram selecionados 5 docentes que nas respostas demonstrassem maior proximidade com a Educação Física cultural. Esses professores participaram de uma entrevista que visava identificar informações mais específicas sobre a trajetória de vida, formação acadêmica, intervenção pedagógica, método avaliativo utilizado no cotidiano educacional e pedia que os docentes narrassem aulas por eles ministradas que estivessem pautadas em princípios do currículo cultural. As entrevistas ocorreram entre os meses de abril e maio de 2021. A terceira e última etapa do estudo visou coletar dados a partir de observações de aulas dos docentes que anteriormente tinham sido entrevistados. As observações de aulas ocorreram de maio a setembro de 2021. Os dados coletados, tanto das entrevistas, quanto das observações de aulas foram submetidos a análise cultural.

Tal escolha se justifica por adotarmos o caminho metodológico que julgamos mais se alinhar com os Estudos Culturais, campo que inspira o trabalho pedagógico ao investigar as significações e ressignificações das aulas de Educação Física do CPII, que, como já mencionado, possui a escrita curricular embasada em princípios éticos-políticos do currículo cultural. Melhor dizendo, o procedimento de análise dos resultados obtidos nas entrevistas e durante as observações de aulas foi análise cultural.

O propósito da análise cultural é criar um exame dos valores e das significações que podem estar implícitos e/ou explícitos em determinada cultura; analisando modos de viver, por exemplo. Nesse sentido, a análise cultural também opera como uma ferramenta metodológica que visou interpretar os dados coletados na pesquisa que deu origem a esse escrito por dialogar de maneira satisfatória, não apenas com os objetivos traçados, mas também com os apanhados da Educação Física cultural, ao passo que opta pelo caráter contextual e efêmero, além de se sensibilizar com as formas de vida e conhecimentos que se opõem as construções hegemônicas (Costa, 2004).

As entrevistas resultaram em um material composto por transcrição de 5 entrevistas realizadas com professores de Educação Física do CPII de forma remota, através da plataforma *Zoom*.

Objetivando preservar a identidade dos sujeitos que aceitaram contribuir com a pesquisa, foram adotados nomes fictícios. A maioria dos nomes foi propositalmente escolhida visando homenagear indivíduos negros e/ou pretos com reconhecida influência e contribuição na cultura brasileira que foram estudados ou conhecidos no processo de elaboração da dissertação.

A primeira oportunidade de ter contato com a literatura produzida por Silvio de Almeida – autor do livro *Racismo Estrutural*, dentre outras obras – ocorreu enquanto cursava a disciplina *Redes educativas e culturais, cotidianos e currículos*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no segundo semestre do ano de 2020. Em seus textos, o autor menciona situações de injustiça social, apontando questões sobre minorias e desigualdades. Uma das frases ressaltadas na ementa da disciplina, por exemplo, é: “O racismo é estrutural na sociedade brasileira” (Almeida, 2018). Por essa razão, foi feita a escolha do nome do autor como nome fictício de um dos professores escolhidos como sujeito da pesquisa.

Ainda, enquanto cursava a disciplina *Redes educativas e culturais, cotidianos e currículos*, tive a oportunidade de conhecer textos de autoria de Carolina Maria de Jesus, cujo nome foi escolhido como nome fictício de uma das professoras entrevistadoras. Além da escrita, a autora produzia músicas como a que conheci durante o curso, chamada: “*Ra, re, ri, ro, rua*”. Em suas obras – como *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), que contou com dez

mil exemplares na sua tiragem inicial e esgotou em uma semana – Carolina costumava narrar eventos de seu próprio cotidiano, situações rotineiras de pessoas que vivem à margem da sociedade, em situações de vulnerabilidade, abandono, invisibilidade e extrema pobreza. Por esse motivo teve seu nome escolhido.

Já a escolha do nome Moacir Barbosa se deveu a sua menção na pesquisa por um dos entrevistados, como um jogador que sofreu por questões raciais após o episódio que ficou conhecido como “Maracanazo”, em 1950, fazendo com que a capacidade técnica de goleiros negros fosse questionada, influenciando gerações seguintes com sua história.

Por incentivo das professoras que ministravam as aulas da disciplina Redes educativas e culturais, cotidianos e currículos, também tive acesso à história e à literatura produzida por Machado de Assis, escritor que nasceu e foi criado no Morro do Livramento, na Zona Portuária do Rio de Janeiro. Não que já não tivesse ouvido falar sobre o autor, mas a maneira como as docentes trataram o tema auxiliou ainda mais na compreensão da importância da valorização das construções literárias como as do referido autor. Durante o curso, um dos encaminhamentos pedagógicos foi a escuta de podcasts literários, como da obra intitulada *Conto de escola*, entre outras. Também como orientação dada pelas docentes, pude assistir a *lives* no *Instagram* que tratavam da vida e da obra de Machado de Assis, como as que estão no perfil da plataforma intitulada @CaféComMachado.

Por último, é importante ressaltar que a capoeira é uma prática corporal que, em sua historicidade, aborda questões importantes da construção cultural brasileira. Após os praticantes terem sido perseguidos, condenados e deportados em um período que durou mais de um século – pois os capoeiras foram considerados como vadios, vagabundos e desordeiros –, a capoeira, então, tornou-se um dos ícones da identidade brasileira. Diante disso, o reconhecimento desse tema de ensino como importante assunto a ser debatido em aulas de Educação Física é inquestionável. Utilizar o nome de Vicente Ferreira Pastinha como nome fictício de um dos sujeitos da pesquisa foi proposital, já que ele foi um dos grandes propagadores da Capoeira Angola (tradicional). Sendo assim, os sujeitos da pesquisa serão mencionados no texto com os seguintes nomes fictícios: Carolina, Moacir, Vicente, Machado e Silvío.

## O Colégio Pedro II em debate

O campo de estudo é uma instituição pública de ensino federal do Rio de Janeiro, o CPII. A escolha por esse local se justifica por acreditar que talvez adentrar nesse espaço possa ajudar a reduzir o hiato existente entre a produção acadêmica da universidade e a realidade educacional, e por confiar que poderá favorecer na compreensão de como os docentes têm tematizado as manifestações corporais em aulas.

O CPII possui caráter influenciador para a educação nacional, de acordo com Santos (2010); até mesmo a história da criação do colégio se confunde com a história da educação no Brasil (Santos, 2010). A primeira unidade foi fundada pelo governo imperial em 1837. Passado um período inicial em que se denominava Ginásio Nacional (1890-1911), retomou seu nome original que fora mantido pelo governo federal. Durante um período do século XX, o Colégio exercia o caráter modelar de instituição para o ensino destinado aos adolescentes (Mendonça et al., 2013). No período de fundação, “[...] tinha a missão de formar a elite do recém-criado Estado brasileiro e levar a termo o projeto civilizatório da monarquia” (Oliveira, 2008, p. 354).

O presente campo de estudo equivale ao campo estudado por Salles (2014). O referido autor ressalta as mudanças ocorridas, ao longo dos anos, no perfil de estudante matriculado na instituição, alegando que inicialmente havia características mais conservadoras, com estudantes mais preparados para o ensino tradicional. Os critérios de seleção foram sendo mais flexibilizados para os estudantes provenientes de famílias com baixa renda. Esse e outros fatores contribuíram significativamente para que o corpo discente da instituição fosse mais heterogêneo, com mais abertura à diversidade estudantil.

Ao mesmo tempo, o autor ressalta a dificuldade da instituição, ao longo da história, em se modificar para atender esse público, demonstrando resistência em rever seus paradigmas curriculares. Observou, também, que havia uma ideia contraditória que colocava como antagonicos a excelência curricular e a diversidade cultural, exigindo adaptação discente diante do sistema educacional (Salles, 2014). Inicialmente, a instituição tinha um caráter educacional que priorizava uma boa formação, mas era destinada a uma pequena parte da população.

A instituição possui uma tradição histórica de atender um público elitista (Santos, 2010). A tradição da escola comprometida com a transmissão de uma cultura hegemônica é evidenciada na escrita que constitui o PPP de 2002 da instituição:

A escola é, por excelência, o espaço reservado à transmissão da cultura erudita, cujos produtores e detentores fazem parte da elite política, econômica e cultural e têm acesso ao saber através da escrita, do estudo, dos livros. Pensar que sem a cultura dominante se consegue aceitação social em todos os círculos é uma ilusão a ser combatida (PPP, 2002, p. 68).

Entretanto, ao longo dos anos, seu caráter tem se modificado. Seria importante que as múltiplas culturas existentes pudessem coexistir no espaço educacional – parece ter sido essa uma recente e recorrente tentativa do colégio. Além disso, seria importante que as instituições públicas pudessem ter qualidades equiparadas, e que todos os estudantes, independentemente de classe social, pudessem ter acesso a elas, assim como preconiza a legislação (Brasil, 1993).

No entanto, ingressar no CPII não é um processo tão simples. O ingresso de estudantes ocorre através de sorteio público de vagas ou processo de seleção e classificação de candidatos, a depender da idade e ano de escolaridade. Esse não parece ser um processo simples para os que não são alfabetizados, os quais não têm acesso aos meios de comunicação ou possuem algum empecilho que os impossibilite até mesmo da inscrição.

Embora, reconheça a riqueza das culturas hegemônicas, as manifestações corporais, valorizadas pelo currículo cultural são as marginalizadas. Em outras palavras, estudar as culturas periféricas e se posicionar a favor dos mais fracos é uma característica distintiva do currículo cultural (Neira, 2018a). Sendo assim, um campo de investigação interessante poderia ter sido um espaço em que a cultura marginalizada fosse mais aflorada.

Cabe destacar, no entanto, como se dá a aproximação e/ou o afastamento da sociedade e da cultura marginalizada em relação ao campo de investigação. A maioria dos endereços em que as instituições do CPII estão localizadas não são locais periféricos da cidade. Além disso, talvez, até mesmo o modo como os editais são divulgados caracterize uma forma de exclusão daqueles estudantes em situação desprivilegiada de acesso à informação.

As aproximações entre a instituição e o principal objeto de investigação desse estudo já foram anteriormente ressaltadas; contudo, além de seu PPPI influenciado pelas práticas pedagógicas culturalmente orientadas, o último processo seletivo para professores efetivos da instituição possuía literaturas indicadas no Edital nº 23, de 13 de julho de 2018, textos alinhados ao que preconiza o currículo cultural.

Essa aproximação se evidencia por existirem no edital estudos desenvolvidos por Neira (2011), Escudero e Neira (2011), Neira (2016a) e outros que abordam a cultura, a inclusão e as diferenças como questões importantes para se pensar em estratégias de ensino, o que evidencia a tentativa da instituição de implementar o currículo, preferindo docentes que possuíssem um entendimento que convergisse para essa perspectiva. Cabe salientar que o estudo da literatura indicada na referida bibliografia contribuiu para nosso ingresso no CPII e possibilitou nossa aproximação das concepções defendidas por tais autores.

Avaliando as questões pautadas nas relações de poder e privilégio da instituição, podemos ressaltar que as desigualdades perpassam até mesmo a estrutura de cada campus. Algumas unidades contam com um complexo esportivo que possui diferentes quadras e piscina, além de outros espaços destinados, principalmente, às aulas de Educação Física, enquanto outras dispõem de reduzido espaço destinado às aulas, contando apenas com uma quadra, por exemplo. Há que se considerar, no entanto, que de acordo com Neves e Neira (2019), a quadra não representa o único espaço propício para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Ao analisarmos as desigualdades estruturais das unidades do CPII – que não representa parte significativa das escolas públicas brasileiras, pois sua estrutura se encontra em melhores condições que a grande maioria, cabe ressaltar que a infraestrutura a que os demais professores, de diferentes regiões do País, estão submetidos, é degradante e que “[...] o comportamento dos (as) estudantes reflete a realidade desigual de nossa sociedade [...]” (Freire, 2019, p.105).

Ao descrever o cotidiano de vidas marginalizadas e problematizar a frase: “a única coisa que não existe na favela é solidariedade”, Jesus (1960) nos convida a refletir sobre como é difícil esperar que esses grupos esquecidos e abandonados pela sociedade e pelo poder público retribuam amorosamente.

## Infraestrutura educacional: privilégio ou direito?

Quando questionados, nas entrevistas, sobre o espaço que possuíam para dar aulas de Educação Física, os professores verbalizaram pensamentos convergentes e divergentes. Dois dos docentes mencionaram algo que nos chamou atenção, e seus discursos serão pormenorizados ao longo do tópico.

Os docentes Silvio, Machado, Vicente e Carolina, atuantes na unidade de SCIII, comentaram sobre o espaço privilegiado de aulas de que dispõem:

Em São Cristóvão, a gente tem um complexo esportivo que são três quadras poliesportivas abertas mais as cobertas, de muita qualidade, um campo society que eu acho que poderia ter sido melhor pensado ali o espaço do campo society né, a gente tem uma piscina semiolímpica, nós temos uma pista de atletismo, nós temos um ginásio totalmente coberto e fechado logicamente o ginásio (Professor Vicente).

A professora Carolina disse que, na unidade mencionada pelo professor Vicente, há, também, uma pista de atletismo. O docente Vicente completou explicando como foi o trâmite para adquirir materiais próprios para prática corporal de capoeira, que não teve grandes dificuldades; ele, junto com a equipe, já havia comprado instrumentos musicais, como pandeiro, etc., para tematizar a capoeira e, diante da abertura de um edital, adquiriu “atabaque, o pandeiro, berimbau o reco-reco, enfim diferentes materiais para experienciar a musicalidade na capoeira” (Professor Vicente).

A professora Carolina considera suas condições de trabalho como um privilégio; porém, relatou que, enquanto docente do CPII, vivenciou situações precárias, como não ter sequer uma quadra que lhe permitisse promover ações pedagógicas; o espaço de aula era restrito a uma sala, quando atuava em outro momento e unidade da instituição. Esse contexto abordado pela docente dialoga com a discussão sobre disparidade entre as unidades do colégio, anteriormente citada.

Já os professores Moacir e Vicente comentaram que consideram suas condições de trabalho dentro do esperado, embora reconheçam que eles se encontram em situações vantajosas em relação a locais em que atuaram anteriormente e em que atuam colegas da área. Chama atenção o fato de afirmarem considerar não um privilégio, mas o mínimo necessário, que deveria ser direito de todos, como se pode ver na fala em destaque:

Então a minha realidade no Pedro II a nossa realidade é uma realidade, parênteses, apesar dos problemas que o colégio tem, dos ataques que a gente vem sofrendo, ainda assim, né? É uma realidade muito boa e muito interessante para se pensar a educação, né? (Professor Vicente).

O professor Moacir corroborou a fala do professor Vicente ao tecer suas considerações sobre sua infraestrutura de trabalho:

Você não encontra em lugar nenhum, porém também não vejo isso como um privilégio, eu vejo como um direito, porque se eu passar a ver como um privilégio eu acabo mostrando pro cara lá, que olha... Você não tem que lutar pra que eu tenha aquilo ali também, quando na verdade a gente tem que lutar pra que todo mundo tenha aquilo igual. Então eu penso isso como um direito, não só direito pra mim enquanto docente não, direito para os discentes também, uma escola de direitos, onde ele possa acabar e fazer uma assepsia, isso é um direito garantido (Professor Moacir).

Discursando sobre as situações vivenciadas pelos estudantes no período pandêmico de aulas remotas, o docente mencionou as realidades precárias de acesso relatadas pelos estudantes que não dispõem de ferramentas que permitem uso de áudio, nem de câmera. Moacir descreveu os materiais e a infraestrutura de que dispõe em seu ambiente de trabalho, em ambas as unidades em que atua (SC II e RII): três quadras poliesportivas; sala multiuso; sala de vídeo; sala de lutas; campo com grama sintética; piscina e área externa arborizada.

Embora, reconheça que seu local de atuação é satisfatório, a possível melhora nas condições de trabalho também foi comentada pelo professor Machado. O docente disse considerar excelente sua condição de trabalho, ainda mais se comparada aos outros espaços educacionais que frequentou. Essa percepção é corroborada pelo professor Vicente, o qual explicou que sua condição de trabalho lhe proporciona incentivo ao estudo, ao diálogo com outros docentes, à formação continuada.

Além disso, revelou como outros setores educacionais facilitam a ação pedagógica, como a atuação do Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP). Informou que as condições de trabalho lhe permitem estudar sobre o currículo cultural e tentar colocá-lo em prática, o que, talvez, não seja a realidade da maioria dos docentes brasileiros:

Talvez estaríamos assim em uma prática de Educação Física que fosse de reprodução que facilita a vida de quem tem que dar aula em dois Campus e que não tivesse só no Pedro II, em mais, em duas, três ou quatro escolas. Então, você acaba inviabilizando esse trabalho (Professor Vicente).

Nesse sentido, talvez isso revele, diante da experiência que o professor entrevistado possui, que atuar pedagogicamente sob influência do currículo cultural requer mais tempo e esforço.

## Escola modelo ou historicamente elitista?

Quando questionados sobre o conceito de excelência associado ao CPII, os professores entrevistados apontaram reflexões importantes para essa carga histórica associada à instituição, que pode estar relacionada não só com a forma de ingresso e com o histórico elitista, mas também com o engajamento discente, com o trabalho docente desenvolvido e com a tradição que o colégio preserva.

O colégio apesar dos seus problemas ainda é o colégio que existe uma excelência pedagógica alta e eu falo um pouco mais relacionado a São Cristóvão, tá? (Professor Vicente).

Moacir coadunou com a ideia de que os discentes contribuem para que a instituição seja reconhecida como escola de excelência, que eles são diferenciados. O professor Machado comentou existir uma espécie de competição injusta entre o CPII e as demais escolas do estado do Rio de Janeiro:

As outras escolas públicas, principalmente do nosso estado, que a gente tá mais perto, elas estão num nível muito abaixo, eu acho que a gente se tivesse escolas públicas de mais qualidade, talvez a gente não estivesse aqui falando da excelência do Pedro II, entendeu? (Professor Machado).

A professora Carolina disse não gostar de pensar no CPII como escola de excelência ou referência para as demais. Justificou-se, explicando que compreende cada realidade como sendo única; disse que, embora enfrente problemas, suas condições de trabalho são privilegiadas, e que esse julgamento de excelência se refere às condições que são díspares em relação a outros contextos, colocando o CPII em situação vantajosa. Ela atribuiu esse conceito à diversidade presente no colégio, por receber pessoas de diferentes identidades e pelo que a escola oferece aos estudantes para além da grade curricular, e citou exemplos:

Eles têm as aulas curriculares, mas tem a oportunidade de fazer iniciação científica, de fazer iniciação cultural, de fazer... Participar das equipes do colégio e viajar representando o colégio com tudo pago, participar de jogos... Eles têm oportunidade de participar de jogo não sei onde de viajar com tudo pago, eles têm a oportunidade de participar de olimpíadas de matemática não sei aonde, eles têm a oportunidade de participar de grupos de dança, de Oficina de música (Professora Carolina).

Disse considerar o colégio elitista e essa realidade lhe permite encontrar pessoas que moram nas favelas e muitas outras que vivem de frente para o mar. Enquanto pesquisadora e entrevistada dialogavam sobre o tema, conversaram sobre o fato de a escola ser pública, gratuita e não ter em suas unidades a presença maciça de pessoas oriundas das comunidades próximas. Nesse momento, a docente relatou sua participação em projetos voluntários que visam auxiliar o ingresso de estudantes que vivem em condições vulneráveis. Em suas palavras, explicou o que pensa sobre o assunto:

É, eu acredito que a gente tem que colocar dentro do Pedro II e oferecer tudo que o Pedro II oferece pra molecada que mais precisa de uma educação que de fato faça a diferença na vida delas, e tudo, então... Eu acho que o Pedro II ainda é um colégio muito elitista eu acho que o fato de haver sorteio não garante que a gente tenha a presença dos estudantes vindos de determinadas localidades, estudantes da favela, né? De pessoas pretos e pretas, né? Porque eu acho que... Enfim, é um sorteio, tem taxa de inscrição, o período de isenção é muito pequenininho, são dois dias, para você ficar sabendo do sorteio você tem que ficar acompanhando a página na internet, a inscrição é toda feita online. Enfim, eu acho que é... A gente ainda não tem cotas dentro do sorteio. (...). Enfim, eu acho que a gente ainda precisa democratizar o acesso à escola, que eu acho que o fato de ser sorteio não é suficiente pra que a gente consiga garantir a todos a mesma condição de acesso, sabe? Então eu me engajei durante um período nesse projeto aí, a gente fez alguns mutirões, em algumas favelas né, da cidade tentando inscrever a molecada desses locais, mas eu acho que na verdade isso devia ser uma ação institucional, né? (Professora Carolina).

Ainda dialogando sobre os mecanismos de ingresso, que não são considerados os mais democráticos e equânimes, ela falou sobre a necessidade de, para se inscrever no sorteio, o aluno ter Cadastro de Pessoa Física (CPF), documento que muitas crianças que vivem nas favelas não possuem. Mencionou ainda o fato de o edital do concurso conter 20 páginas, o que gera exclusão das famílias que não têm condições para ler, e a prova para ingresso no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, que torna o acesso ainda mais difícil. Ela finaliza sua fala expressando sua opinião sobre a necessidade e o compromisso que o colégio tem em garantir, entre os estudantes, a representatividade da sociedade.

A concepção de excelência atribuída ao CPII, diante de todo o contexto narrado pelos docentes entrevistados, parece evidenciar uma injustiça que o classifica como superior em termos de ensino. Isso talvez se deva não só à qualificação docente e capacidade estudantil, mas também à precarização do ensino em geral, contribuindo com a situação de destaque do CPII e a seleção excludente, que acaba admitindo os que se encontram em condições mínimas de ingresso.

Ao realizar uma análise sobre o sistema educacional francês e versar sobre a excelência e os valores de ensino, Bourdieu (2004) revela considerar injusta qualquer comparação entre êxitos escolares de um sistema que leciona com estudantes de elite, com os resultados obtidos por um sistema escolar que admite toda e qualquer criança. Apesar de, em tese, o governo francês oferecer condições iguais para todos, o ponto de partida de cada aluno não é o mesmo, levando-se em consideração o conhecimento adquirido em sua vida pregressa até aquele momento. Esperar que a absorção do conhecimento por todos fosse a mesma foi um erro apontado pelo autor. No caso do sistema brasileiro, as condições são díspares sob todos os aspectos. Tanto as estruturas das escolas como os discentes e suas variadíssimas histórias de vida não permitem comparações. Situações diferentes merecem avaliações diferentes.

O professor Silvio considera que o conceito de excelência, associado à construção histórica da instituição, refere-se ao fato de tais unidades escolares terem sido inicialmente criadas para as elites. Acredita, também, que esse conceito advém da qualificação docente e do incentivo à formação continuada que a escola oferece. Contudo, disse acreditar que o julgamento construído é muito colonizado e eurocentrado e que exclui as diferenças, pois passa a ideia de identidade e norma docente; cita, como exemplo, o sistema de jubramento a que o estudante era submetido ao não se adequar à norma. O jubramento foi, por um período, o regulador da excelência, em que restavam os estudantes que melhor se adequavam ao sistema escolar, os mais preparados, habilidosos motoramente, competentes, qualificados para jogar os jogos intercolégiais.

Essa noção de excelência, para o professor Silvio, cria uma concepção de “escola modelo” e causa um problema por provocar naqueles que buscam fazer formação continuada na instituição pensamentos de que irão encontrar, nas unidades, modelos replicáveis, ou apenas ficariam desestimulados diante da realidade que vivem. Finaliza, afirmando que a realidade do docente que almeja complementar sua formação na instituição deve ser levada em consideração.

Nesse sentido, concordamos com Neira e Nunes (2009) ao mencionarem a pedagogia da exclusão e expressarem que as pessoas que se recordam desse sistema educacional com nostalgia necessitam refletir ao verbalizar a defesa dessa política baseada na exclusão dos menos adaptados; complementam dizendo que os mecanismos seletivos tendem a fazer com que, de fato, o ambiente escolar seja considerado melhor. Porém, essa seleção acaba por distanciar, principalmente em termos econômicos, a capacidade de progresso e desenvolvimento social, afetando, principalmente, os setores menos privilegiados.

## A concepção sobre a diversidade escolar

Os docentes foram indagados sobre sua percepção acerca da diversidade da instituição. Nesse sentido, a escola que historicamente tentou hegemonizar estaria, nesse cenário, contribuindo para um espaço que respeita, acolhe, valoriza e aceita a diversidade?

O professor Silvio disse considerar o CPII um gigante plural, afirmando que essa pluralidade se deve ao sistema de ingresso na instituição, e citou o caso do sorteio, que não faz distinção ao estabelecer quem irá se matricular. Reconhece os defeitos dos mecanismos de entrada, mas enaltece a pluralidade da instituição, na qual coexistem pessoas advindas de diferentes classes sociais, por exemplo. Comentou que as escolas públicas, de modo geral, atendem os estudantes em situação econômica menos favorecida, enquanto as escolas particulares, os que estão em situação mais favorável; já o CPII oportuniza o encontro entre os estudantes que descem o morro com os que chegam com chofer.

Na visão do docente Vicente, a diversidade do colégio contribui para que ele seja visto como uma instituição de referência, que visualiza representatividade discente de grupos distintos, nas categorias LGBTQIAPN+, diferentes grupos étnicos, gêneros, etc. Acredita que essa diversidade contribui para o processo educacional e, mais do que apenas aceitá-la, para além dos muros da escola, essa riquíssima diversidade existe dentro do colégio e é cada vez mais valorizada.

O professor Moacir comentou que, na unidade em que atua, observa uma diversidade imensa, estudantes de diferentes classes sociais, diversidade cultural, citando, como exemplo, o fato de ter um estudante neto de indígena. Já, para o professor Machado, o CPII é um espaço aberto às diferenças, o que ele considera benéfico aos estudantes, pois, nesse sentido, podem ter uma formação mais humana e respeitosa. Já, para a professora Carolina, a diversidade existe no CPII, embora ela considere que essa concepção de diversidade pode ser diferente a depender da unidade.

## Análise: um contexto, um momento histórico, um ponto de vista

Nos anos letivos de 2020 e 2021<sup>1</sup>, os encontros educacionais ocorreram de forma remota, enquanto uma das medidas protetivas da disseminação da Covid-19. Essas modificações no ensino do CPEI foram regulamentadas por portarias<sup>2</sup> que determinaram condições excepcionais de ensino.

No ano de 2020, o contato com estudantes, embora virtual, objetivava restabelecer os vínculos socioafetivos, e as atividades tinham um caráter de acolhimento, de acordo com a Portaria Nº 1.775, de 8 de outubro de 2020 (Brasil, 2020a). Em geral, as atividades eram construídas pelos docentes e disponibilizadas no blog da escola.

Como forma de atenuar o prejuízo sofrido por aqueles que não dispusessem de verba suficiente para arcar com os custos do ensino remoto, o que inclui, por exemplo, serviço de internet e aparelho celular, alguns estudantes tiveram deferido, pelos editais nº 01/2020 e nº 04/2020, o direito ao *Auxílio Estudantil Financeiro Inclusão Digital* (Brasil, 2020e).

Já que retornar presencialmente não era a opção mais segura, findado esse período em que as atividades tinham mais um caráter de acolhimento, os estudantes do CPEI participaram de encontros síncronos e tiveram acesso a materiais assíncronos. Os encontros síncronos observados, ocorriam através da plataforma digital *Google Meet*, e os links de acesso eram disponibilizados na plataforma do *Moodle*, onde os estudantes acessavam também o material das aulas assíncronas.

Foi um período em que era urgente parar e entender o que essas pessoas estavam passando, pois inúmeras questões afetaram famílias, estudantes e professores. De nada valeria permanecer propondo ações didáticas sem considerar tudo que nos afetava e causava danos nefastos; por isso, toda e qualquer análise diante dos fatos considerou o contexto e a conjuntura.

No ano de 2021, houve uma compressão do ano letivo em decorrência da pandemia. O ano letivo, que tinha duração de um ano antes da pandemia, teve seu calendário escolar alterado no período pandêmico. Antes do recesso, foram observadas as aulas da professora

---

1 A Portaria nº 1.203 de 27 de julho de 2021 regulamentou o início das atividades escolares no ano de 2021.

2 A Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19 (Brasil, 2020b). A Portaria 1.801 de 26 de outubro de 2020 estabelece as diretrizes gerais para a criação do planejamento didático e pedagógico para a Educação Básica e os respectivos calendários escolares do ano letivo de 2021 (Brasil, 2020f). A Portaria nº 3.112, de 29 de dezembro de 2020 determina diretrizes excepcionais de ensino remoto para o ano letivo de 2020 (Brasil, 2020d), posteriormente modificada pela Portaria nº 825, de 25 de maio de 2021 (Brasil, 2021c).

Carolina ministradas na turma 506 do campus São Cristóvão II (SCII); do professor Silvio, na turma 1105 de São Cristóvão III (SCIII); do professor Vicente, na turma 2302 do campus SCIII; do professor Machado, na turma IN114 no campus SCIII; e do professor Moacir, na turma 605 de Realengo II. Após o recesso<sup>1</sup> que durou de 17 de julho a 6 de agosto de 2021, foi dada continuidade a investigação, e as observações passaram a ser feitas em outras turmas, pois os estudantes que outrora estavam, por exemplo, no quinto ano do Ensino Fundamental I, tinham concluído essa etapa de ensino e ingressado no sexto ano do Ensino Fundamental II.

As aulas que antes do recesso ocorriam quinzenalmente, passaram a ocorrer semanalmente. É importante ressaltar que os professores Machado, Moacir e Vicente são da mesma unidade do colégio, por isso, muitas das vezes as ações poderão apresentar similitudes, pois como de costume as equipes se reúnem semanalmente<sup>2</sup> para decidir coletivamente ações pedagógicas.

A possibilidade de interação com os estudantes no contexto remoto era através de áudio, vídeo e chat durante as “aulas on-line” que ocorriam pelo *Google Meet* ou também se comunicavam por meio do e-mail ou da plataforma *Moodle* que permite interação por chat, jogos, fóruns, envio de tarefas e outras ferramentas interativas. Nos encontros síncronos os estudantes, em geral, usavam mais o chat para se comunicar, enquanto que o uso da câmera era quase que em sua totalidade descartada pelos estudantes.

A pandemia do coronavírus impactou diversos setores da sociedade, inclusive a educação. As dificuldades impostas por esse contexto de aulas remotas podem ser expressas a partir da fala da professora Carolina, durante a entrevista:

[...] O ensino remoto é novidade pra todo mundo, é novidade pra gente, para as crianças, existe uma pressão da comunidade em relação aos encontros, né? Existe uma Física, né? A gente sabe disso, existe o fato de ser uma novidade, a gente não estava acostumada a preparar esse tipo de material para as postagens assíncronas que a gente está fazendo agora, existem uma série de desafios, mas a gente se propôs a mesmo nesse período tentar manter um diálogo com o currículo cultural com o currículo da Educação Física do Pedro II que é o que a nossa equipe acredita assim. (...) A gente tem dificuldade pra conhecer os estudantes, a gente tem encontros a cada 15 dias de 40 minutos, né? Alguns deles a gente já conhecia, porque já eram de São Cristóvão II, mas alguns deles sequer conheciam os estudantes, porque já eram de São Cristóvão II, mas alguns deles sequer conheciam os estudantes, porque entraram esse ano.

---

1 A Portaria nº 1061/2021 estabelece oficialmente o calendário do ano letivo 2021.

2 No CPII é comum a prática de reuniões pedagógicas semanais, que reúne os docentes de determinado campus e determinada área do conhecimento. Essa reunião denomina-se Reunião Pedagógica Semanal (RPS).

O ineditismo do contexto em que a pesquisa foi realizada impôs outras formas de repensar a pesquisa, o fazer pedagógico e as maneiras de expor e analisar os dados. Ao longo desse processo – como afirmou a professora Carolina, quando questionada sobre como pensa seu planejamento de ensino durante a entrevista – fomos “[...] sentindo o caminho ao longo do caminhar [...]”.

## Percepções docentes diante das mudanças curriculares no Colégio Pedro II

Como mencionado anteriormente, uma das etapas do estudo usou como instrumento de investigação um questionário em formulário Google e foi encaminhado a todos os docentes de Educação Física do CPII, algumas respostas foram analisadas e confrontadas com a literatura.

As respostas a esse questionário possibilitaram reflexões sobre a mínima percepção docente frente ao currículo cultural e ao currículo de Educação Física presente no PPPI do CPII, permitindo-nos avaliar as diversas interpretações docentes, analisando os princípios que orientam a sua seleção de temas de ensino. Além disso, possibilitou que tivéssemos subsídios para seleção dos professores que participaram das outras etapas do estudo.

O intuito inicial era que o questionário fosse respondido pelo maior número de professores, aproximando do total de 53 docentes que integravam, na ocasião, a equipe de Educação Física do CPII, no entanto, apenas 33 responderam. Eram 14 questões, que buscava coletar informações pessoais dos docentes, incluindo informações referentes a: endereço eletrônico; campus em que trabalha; instituição em que cursou a graduação; ano de conclusão de curso; ano de admissão no CPII; e maior grau de titulação acadêmica.

Com o objetivo de quantificar a média de professores que afirmaram ter lido o documento a sétima pergunta, questionava se o docente possuía ou não conhecimento sobre o novo PPPI. Dos 33 respondentes, apenas 3 informaram não possuir conhecimento sobre o novo PPPI e um professor não respondeu a essa pergunta, demonstrando que é quase totalitário o número de docentes que conhecem o documento, o que talvez não se assemelhe com o que, talvez aconteça com outras instituições de ensino, que muitas das vezes distanciam o docente da construção curricular, conseqüentemente afastando-o de sua implementação.

Anteriormente à escrita do PPPI (2017-2020), o primeiro PPPI, criado em 2002, cuja escrita se incorporou a partir dos PCNs com viés crítico da Educação Física, reconhecia a necessidade de transformação de uma cultura do físico para uma cultura corporal, referenciando literatura clássica da área como o livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1993).

Nesse ínterim, entre o primeiro e o segundo PPPI, em 2011 foi criada uma proposta pedagógica voltada para o ensino da Educação Física nessa instituição, que propôs uma abordagem desenvolvimentista em sua escrita, especificando fases do desenvolvimento motor em prol de uma proficiência motora com ênfase no movimento como orientação das intervenções pedagógicas (Colégio Pedro II, 2011).

Com o intuito de identificar a percepção dos professores acerca das modificações observadas entre a proposta pedagógica anterior e o atual PPPI, solicitamos na questão 8 que descrevessem de forma sucinta suas impressões sobre as modificações sofridas no atual PPPI (2017-2020), em comparação com a proposta pedagógica criada em 2011.

Foi possível perceber, a partir das respostas, que as modificações identificadas pelos docentes caminham para o entendimento do abandono de uma perspectiva desenvolvimentista e para a aceitação de um currículo culturalmente orientado, conforme se confirma em algumas respostas:

[...] O Novo currículo propõe uma educação física cultural, ancorada no multiculturalismo crítico. Já o anterior, trazia a proposta de uma educação física de cunho desenvolvimentista. (Professor 7)

[...] Em 2011, a proposta pedagógica da Educação Física no Colégio possuía como base teórica e princípio pedagógico o desenvolvimentismo; o atual (2017-2020) tem como base a teoria pós-moderna dos estudos culturais, mais especificamente o multiculturalismo. (Professor 9)

Esses dados são importantes por demonstrarem uma mudança de princípios teóricos que orientam as ações pedagógicas, consequentemente influenciando na intervenção pedagógicas dos docentes. O abandono de uma perspectiva que enfatiza a proficiência motora e o movimento já reflete a ideia de aproximação da Educação Física cultural, uma vez que uma peculiaridade do currículo cultural se refere à despreocupação com performance motora (Neira, 2018a),

Ao enfatizar as formas de pensar o currículo que priorizam a aprendizagem esportiva, pautada na noção restrita de saúde, qualquer diferença analisada acaba sendo justificada por características natas e, de acordo com Macêdo et al. (2018), isso contribui para a manutenção do status quo, pois a Educação Física, fincada nesses objetivos e focada no cuidado com o corpo por um viés unicamente biológico tende a reforçar conceitos e ideais dominantes da sociedade. Segundo Daolio (2010) esse contexto favorece a classificação de aptos, inaptos, hábeis, inábeis, focando no desenvolvimento motor e nos padrões de movimento, corroborando para o ocultamento da diversidade cultural.

A nona questão visou identificar o quantitativo de docentes que conhecem a teoria que embasa o PPPI (2017-2020) do CPII, ou seja, o currículo cultural. Contatou-se que, do total de 33 respondentes, apenas dois responderam desconhecer tal perspectiva. Portanto, é significativo o número de docentes que conhecem a Educação Física cultural, que, possivelmente, reflita a criação ativa dos docentes do PPPI.

No entanto, conhecer o currículo não significa necessariamente que o professor vocalize alguma simpatia pela Educação Física cultural. Diante disso, na décima questão, os professores foram interrogados se reconhecem sua atuação como sendo influenciada por tal currículo. Identificou-se que apenas 6 dos professores revelaram não colocar o currículo cultural em ação.

O esperado era que a perspectiva cultural da Educação Física fosse a que influenciasse a totalidade das práticas pedagógicas elaboradas por esse corpo docente. Entretanto, não podemos desconsiderar o contexto de formação inicial ou continuada a que muitos professores foram submetidos, tampouco o fato de haver autonomia docente para decisões interventivas e que outras vertentes da área podem ser a base influenciadora da atuação desses professores.

A decisão de não praticar os princípios do currículo cultural pode estar relacionada com a formação docente pautada em um histórico esportivizante e desenvolvimentista, o que corrobora o que foi descrito por Apple (1999), Silva (2008) e Gomes (2011). Cabe salientar que não colocar o currículo cultural em ação, não significa que a atuação docente não seja significativa. Não possuir dados sobre a atuação desses docentes, limita qualquer tipo de análise.

Já aos docentes que afirmaram “artista” o currículo cultural, foi solicitado que explicitassem discursivamente o que eles consideram ser uma intervenção pedagógica pautada no multiculturalismo crítico, uma vez que nos interessa identificar a interpretação aproximações que fazem de tal perspectiva curricular.

Sobre a análise das interpretações que os docentes fazem do currículo cultural, cabe ressaltar que o objetivo dessa questão não é o de conceituar ou rotular o currículo cultural, apenas analisar se a ação pedagógica dos professores se direciona aos princípios que, momentaneamente, compõem esse currículo. Sobre isso, Neira e Nunes (2020) alegam que não há como roteirizar, realizar um manual, receita ou guia do currículo cultural, e que, na verdade, fazer isso seria se contrapor ao que preconizam as teorias pós-críticas.

Durante a leitura e análise das respostas, foram definidas categorias com base em Bardin (2011). As respostas foram categorizadas em quatro dimensões. As unidades de contexto estabelecidas para codificação foram os princípios do currículo cultural apontados na literatura; o agrupamento ocorreu de acordo com a recorrência das respostas e com a similaridade temática apresentada. Assim, foram criadas as categorias: Formação cidadã; Valorização da diversidade e diferença (diversidade social/diversidade de conteúdos); Valorização da cultura minoritária/ problematização das relações de poder; Interesse do estudante e valorização da própria cultura.

Na categoria **Formação cidadã**, falas aproximadas do que preconiza o currículo cultural foram mencionadas, como a do Professor 7, que considera importante a “formação de sujeitos

solidários e éticos”. Essa resposta está em conformidade com a afirmativa de Duarte e Neira (2020), sobre características, momentâneas, de ações pautadas no currículo cultural: há “[...] engajamento na afirmação das diferenças e na tentativa de formar sujeitos solidários” (Duarte; Neira, 2020, p. 296).

Já a categoria **Valorização da diversidade e diferença** (diversidade social/diversidade de conteúdos) reuniu falas docentes que elucidam a importância de valorizar tanto a diversidade social, quanto a possibilidade de diversificar os temas abordados em aula, enfocando a ampliação de possibilidades a serem tematizadas e falas que ressaltaram a importância de validar as diferenças. As respostas a seguir exemplificam a percepção desses docentes:

Reconhecimento e tensionamento das diferenças nos planejamentos, estratégias e ações nas aulas de Educação Física. (Professor 10)

Que valoriza a diversidade de temas, a inclusão de todas as formas de diferenças, privilegia conteúdos antes relegados como subalternos. (Professor 23)

Um ponto de partida em comum estabelecido por aqueles que afirmam ter uma prática pedagógica culturalmente orientada é a afirmação das diferenças (Duarte; Neira, 2020), o que se confirma na fala de Neira (2018b, p. 15): “[...] a ausência de uma reflexão sobre as formas pelas quais as diferenças são produzidas dificulta a formação de identidades democráticas”.

Reconhecendo a diferença como a própria riqueza da sociedade, percebe-se que o currículo cultural é um caminho possível para encarar a diferença assim e para tantos outros fins, como o de caminhar no sentido de culminar em processos sociais e curriculares mais justos, em prol da inclusão e do reconhecimento identitário.

No que tange a consideração da diversidade de conteúdos em aula, a literatura nos mostra:

As danças juvenis, as brincadeiras urbanas atuais e do passado, as modalidades esportivas radicais e internacionais, as práticas corporais alternativas e as lutas brasileiras ou estrangeiras, mesmo que de menor visibilidade midiática, são tão legítimas quanto aquelas mais conhecidas, e por isso, devem ter resguardado seu lugar dentre as temáticas abordadas pelo currículo escolar. (NEIRA, 2011, p.148).

Neira (2018a) defende que as práticas consideradas hegemônicas devem receber atenção equiparada a tantas outras, como o funk, o skate, a capoeira, o carrinho de rolimã, o hip hop, o parkour e o baralho, por exemplo. Quanto maior o leque de possibilidades apresentadas, maior a possibilidade de uma possível identificação por parte dos estudantes (Fonseca; Ramos, 2017). Afinal, para uma criança que explora e vivencia nas aulas apenas o futebol e o basquete, por exemplo, será difícil se identificar com a capoeira.

**Valorização da cultura minoritária/ problematização das relações de poder** foi a categoria que agrupou respostas que ressaltaram a importância dada pelo currículo cultural à valorização da cultura silenciada e que reconhece o espaço de aula como local possível de problematização das relações de poder, o que se evidencia nas seguintes respostas:

Aquela que dá voz aos grupos minoritários/excluídos e problematiza essas questões em suas aulas. (Professor 6)

[...] Uma educação atenta a preconceitos e as construções históricas de discriminação de grupos minoritários e busca intervir de maneira justa em que todas as diferenças tenham voz no currículo. (Professor 14)

Esse discurso corrobora com o que tem sido evidenciado na literatura sobre o currículo cultural, como descreveram Duarte e Neira, (2020) ao explicarem que ações pedagógicas culturalmente orientadas tendem a reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos por grupos considerados minoritários, permitindo que os estudantes acessem e compreendam como determinados saberes são silenciados e negligenciados enquanto outros se tornaram hegemônicos.

Sendo assim, fica ainda mais fortalecida a ideia defendida por Neira (2020):

[...] Não pode haver nada mais nocivo do ponto de vista didático que a concordância silenciosa ou o pensamento homogêneo, isto é, ao apresentar aos estudantes um só ponto de vista sobre as coisas do mundo, corre-se o risco de padronizar as referências de análise, deixando de fora muitas outras possibilidades.

Na categoria **Interesse do estudante e valorização da própria cultura**, elencamos falas docentes que destacaram a relevância da validação das vozes discentes:

[...] Atores envolvidos no processo pedagógico passam a ter sua voz ouvida e considerada [...] (Professor 26)

Essa intervenção deve dialogar com a cultura corporal de movimento que aquele grupo de estudantes possua e/ou a localidade que a escola esteja inserida. (Professor 17)

As falas acima vão ao encontro do que se percebe na literatura, ou seja, parece que a área da Educação Física tem tentando desenvolver estratégias que aproximem as percepções dos educandos da ação pedagógica (Prodócimo; Spolaor; So, 2019). No entanto, cabe ressaltar que não significa necessariamente permanecer na cultura do estudante, mas considerar a

importância dos saberes que estão sendo produzidos, possibilitando o entrecruzamento com o conhecimento de outras culturas (Façoso; Neira, 2014).

## A escrita–currículo do PPPI e o espaço de representatividade discente e docente

O professor Silvio abordou sua participação fundamental na elaboração da escrita documental do atual currículo de Educação Física do CPEI, que é parte do PPPI. Ao contar sobre o processo de elaboração do projeto, explicou a importância que deu à escuta das diferentes vozes em busca de representatividade na escrita. Nesse sentido, disse encontrar no documento espaço de representatividade discente e docente, informando que também o considera uma escrita que preconiza a pluralidade e que é passível de apropriação pelas diferentes realidades, permitindo construções próprias. O docente teve uma participação central, coordenando o grupo de trabalho que versava sobre o tema.

Quando questionado sobre a participação no processo de elaboração documental que versa sobre a Educação Física no PPPI, o professor Machado disse ter participado muito mais na condição de aprendiz. A docente Carolina mencionou ter participado ativamente de todo o processo de elaboração de tal documento, o qual considerou um processo longo de formação continuada, em que ajudou a realizar entrevistas, pesquisas e reuniões. Foi feita uma pesquisa com estudantes, com professores, reuniões com assuntos sobre teorias curriculares da educação e da Educação Física em específico; esse processo contou com a participação voluntária dos docentes.

Pautados na escrita do currículo do CPEI e do próprio currículo cultural, espera-se que o espaço representativo estudantil esteja garantido no fazer pedagógico. Quando questionados se percebem esse espaço de representatividade na escrita curricular da Educação Física presente no PPPI, Vicente afirmou que sim, acrescentando que encontra justamente nessa questão o mérito dessa construção, pois considera importante a valorização da realidade da comunidade escolar como um todo, além de considerar o olhar sobre as diferenças e identidades como o diferencial do currículo cultural, para além apenas das relações econômicas de classe, por exemplo.

Ao ser indagado com a mesma questão, Moacir informou não considerar o PPPI abrangente a todas as representatividades docentes:

Olha, Anna, não pra todos os docentes, né? Tanto que esse currículo, o PPPI da Educação Física ele, o que eu ouço, ele ainda recebe muitas críticas, né? Porque ele contempla uma galera da vertente multicultural daquelas perspectivas muito pós-críticas, mas não contempla um outro público, um público da perspectiva mais crítica, então, assim, contemplar todo mundo eu acho bem difícil, mas eu acho que ele contempla a maioria do departamento (Professor Moacir).

Nesse sentido, podemos compreender que o docente defende que tanto os docentes que preferem as teorias críticas, quanto os que priorizam as teorias pós-críticas tenham representatividade na escrita curricular. Sobre as críticas ao multiculturalismo, que mencionou observar, explica que, nos dizeres dos que criticam a visão multiculturalista, o entendimento sobre as lutas de classe pode estar desvirtuado; quando, na verdade, na opinião do entrevistado, existem outros atravessamentos que implicam as desigualdades, não apenas as questões econômicas, mas também de gênero, étnica e outras. Informa, ainda, que é preciso que exista a compreensão dos temas, para que não ocorram debates infundados.

Ao ser questionado sobre encontrar espaço de representatividade discente no PPPI, Moacir confirmou que sim, uma vez que está explicitada na escrita a importância de diferentes pessoas coexistindo no mesmo ambiente – independentemente de marcadores identitários, nível de habilidade, etc.

O professor Machado e a docente Carolina também disseram encontrar na escrita documental do PPPI espaço de representatividade docente e discente; e o professor Machado considera importante a atualização do documento ao longo do tempo.

## O currículo em ação a partir de narrativas docentes

A tessitura do texto se constituirá levando em consideração, de forma fluida, as entrevistas, as observações das aulas e o diário de campo, valendo-se de uma análise cultural que permite a interpretação dos dados a partir de uma perspectiva que leva em consideração a historicidade, os princípios vinculados às construções dos indivíduos, as suas relações com o meio, as suas interpretações do mundo que os rodeiam, suas inserções nos campos sociais e políticos, além de suas participações enquanto sujeitos dotados de cultura própria, tanto individual quanto coletiva.

Os 5 professores entrevistados foram também convidados a narrar situações didáticas que eles jugassem pautada no currículo cultural. O intuito é discutir e compreender como tem se forjado a construção discursiva dos docentes que afirmam colocar o currículo cultural em ação. O critério adotado para seleção dos sujeitos foi a explicitação mais coerente sobre o entendimento do currículo cultural na primeira etapa da pesquisa (questionário).

Nas 5 observações de aulas de cada professor (sujeito da pesquisa), situações que consideramos influenciadas pelo currículo cultural, foram destacadas. A fim de notoriá-las, destacaremos a narrativa das experiências, buscando correlações com os discursos apontados na transcrição de entrevistas e das anotações em diário de campo, objetivando identificar potencialidades, limitações e até equívocos.

Nos interessam os diversos modos de ocorrência dos encaminhamentos didático-metodológicos desses docentes. De acordo com Neira (2017), os relatos de experiência revelam uma parcela importante do saber pedagógico construído e reconstruído ao longo da vida profissional em meio à multiplicidade de situações e reflexões. As observações de aula, a escuta de narrativas docentes e a análise desses materiais revelam uma visão da educação escolar bastante distinta daquela comumente veiculada nos meios de comunicação ou oficializada através dos informes das avaliações padronizadas.

Há, também, exemplos de situações didáticas anotadas em diário de campo que revelam estudos sobre os jogos eletrônicos, conceito ampliado de saúde, Jogos Olímpicos e Paralímpicos, inserção da mulher no esporte, sexualização do corpo feminino, debates que visaram discutir sobre esportes não tradicionais, notoriando que os efeitos da ampliação dos saberes dos alunos e também dos docentes contribuem para uma melhor leitura (compreensão) das práticas estudadas.

Inicialmente, o intuito era o de observar aulas presenciais, porém, acometidos pela pandemia, ficamos impossibilitados de adentrar esse ambiente outrora por nós habitado, o espaço físico, ficando, no presente estudo, limitados ao espaço virtual, que contou com

a criatividade docente para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem nesse ambiente que oferece inúmeras limitações.

Os anos de escolaridade em que os docentes atuam, são: Moacir, sexto e nono anos do Ensino Fundamental; Professor Machado, primeiro e segundo anos do Ensino Médio; Professora Carolina, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental; Professor Silvio, primeiro e segundo anos do Ensino Médio; e o professor Vicente, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio.

Na entrevista os docentes foram questionados sobre quando teria ocorrido o primeiro contato com estudos que versam sobre o currículo cultural. Já que a literatura aponta que o debate sobre questões preconizadas no currículo cultural não está tão presente nos cursos de graduação (Santos Júnior, 2020; Silva, 2008; Gomes, 2011), seria importante compreender em quais ocasiões eles puderam conhecer o tema.

Segundo o professor Moacir, ele só foi ter conhecimento sobre as teorias que embasam o currículo cultural durante o Mestrado, por ter estudado sobre gênero; o docente comentou observar pouco debate sobre o assunto na graduação. Os docentes Machado e Vicente informaram que só foram ter conhecimento sobre o Currículo Cultural ao ingressar no CPII. A professora Carolina, que se formou em 2003, explicou que o primeiro contato com a literatura foi fora da graduação e que, durante sua formação, eram debatidos assuntos sobre o Movimento Renovador.

O professor Silvio relatou os desafios que enfrentou e as disputas para pensar o currículo de Educação Física do CPII. Comentou sobre sua formação esportivizante e tecnicista e que não teve contato com a literatura que versasse sobre o currículo cultural nesse período. Explicou que o interesse por esse literatuda foi despertado durante o estágio e que passou por um momento de crise, chegando a pensar em desistir do magistério e passando, a partir desses textos, a renovar seu interesse.

Durante a pós-graduação, as questões sobre o currículo cultural ficaram mais afloradas na formação dele, incentivado pelos estudos sobre inclusão e diferenças. Além disso, em seu processo de formação continuada, teve a oportunidade de aprender com os professores Vera Candau, Ana Ivenicki e Antônio Moreira, que contribuem muito para o avanço dos estudos sobre multiculturalismo. Possivelmente, essas vivências o motivaram a se debruçar em estudos sobre o currículo do departamento, e tenha o motivado também a criar um grupo de pesquisa para dialogar sobre a temática.

A percepção da história de vida de todos integrantes da comunidade escolar produz uma sinergia entre o saber e a prática propriamente dita. Os percalços passados, as mais diversas experiências entre as relações interpessoais e seus impactos na vida desses sujeitos acabam por se tornar marcas indelévels no pensamento e na forma de agir. Nesse sentido, de acordo

com Lisboa Filho e Machado (2015), a análise cultural se propõe a refletir sobre as relações humanas em seus contextos de inter-relações. É, também, por meio da análise cultural que se pode “examinar um pouco mais detidamente as relações entre linguagens, representações, produções de significados (e) discursos” (Wortmann, 2002, p. 78).

O entendimento de parte do constructo vivido pelos entrevistados ajuda a situar anseios, desejos e tensões dentro da sua ação docente que impulsionam a sua atuação educacional. Por isso, a análise cultural leva em consideração as mais diversas nuances que envolvem o ser humano, e não somente suas ações desassociadas de sua história de vida. Suas escolhas, opções metodológicas, propostas de temas balizadas por uma teoria, acabam por desenvolver uma mescla entre o que se aprende, o que se estuda e aquilo em que se acredita. Sendo assim, coadunamos com Martins (2019) ao afirmar que tudo que está na cultura está sujeito à análise.

Diante disso, foi importante identificar os pontos de interseção entre a trajetória de vida dos entrevistados e o interesse em pautar suas ações pedagógicas em perspectivas culturalmente orientadas. Para isso, os entrevistados foram convidados a falar sobre sua trajetória de vida, de forma livre.

Na entrevista, o professor Vicente informou que passou a infância e juventude em Ewbank da Câmara, município de Minas Gerais; depois, morou por um período em Juiz de Fora, ocasião em que passou a observar a diferença em termos de infraestrutura urbana, mobilidade, acesso à cultura e à informação; momento de vida que pode ter gerado no docente um sentimento de busca por justiça social.

O professor Moacir narrou sua trajetória de vida ressaltando alguns pontos que talvez justifiquem a sensibilidade para com a temática abordada na literatura sobre o currículo cultural, como se evidencia na trecho da entrevista:

Moacir: Então, eu sou morador de periferia, né? Morador da Zona Oeste do RJ e como morador de periferia, e, principalmente, é uma coisa que até pouco tempo eu falei sobre isso, a minha trajetória de homem branco me dá alguns privilégios.

Pesquisadora: Hetero, né?

Moacir: Sim, que essa sociedade heteronormativa cis foi me dando alguns privilégios, mas que eu nunca quis usufruir deles, sempre me incomodou e dentro desse contexto de periferia eu vi que existia diversas lutas.

Já o professor Machado disse ter recebido influência do pai, que é professor de Educação Física aposentado, para exercer a docência. Embora se considere de classe média, atuou em diferentes locais antes de ingressar no CPII, exercendo o magistério em realidades precárias.

A professora Carolina demonstrou em seu discurso afinidades com lutas sociais mais amplas. Contou que seu pai é militante, lutou contra ditadura militar, foi preso e torturado

durante esse período; sua mãe também é militante dos direitos humanos, atua como psicóloga no sistema penitenciário e fez Mestrado e Doutorado sobre esse público. O engajamento que hoje busca praticar está sob influência de seus pais. Optou pela Educação Física por acreditar que possa, a partir da sua atuação, contribuir para um mundo melhor. Acredita na educação como ferramenta capaz de promover transformação social; Acredita ser na micropolítica, no cotidiano de aulas, que ela pode militar. Em seus dizeres, mencionou: “O mundo que a gente acredita, a gente constrói ele também através da nossa prática pedagógica” (Professora Carolina).

Quanto às motivações de interesse pelo tema de estudo e sua trajetória de vida, o professor Silvio revelou sofrer com sobrepeso, relatando que, durante a infância, passava por inúmeras situações de bullying que não eram combatidas. Sofria, por exemplo, nas aulas de Educação Física, por ser menos habilidoso. Todas essas situações de injustiças por ele vivenciadas despertaram um ímpeto de justiça social, canalizando para justiça curricular. Ele disse que se enxerga em cada estudante potencialmente excluído.

Nesse contexto de exclusão e silenciamento, é importante destacar que, pautado em narrativas que notorizam ações culturalmente orientadas, Neira (2020) expõe que o terreno escolar deve ser preparado para que os silenciados possam se pronunciar e ser ouvidos, pois seus conhecimentos merecem equiparada atenção daqueles acostumados a evocar no âmbito educacional.

Além de buscar dados sobre a trajetória de vida dos sujeitos, foi analisada, a partir da fala dos entrevistados, suas percepções sobre a relação existente entre o processo educacional e a desigualdade social; Como na narrativa do docente Vicente, por exemplo, que mencionou o quanto o seu fazer pedagógico o aproximou da realidade dos seus estudantes que se encontram em situações desfavorecidas diante da realidade social:

As minhas alunas de Iniciação Científica (IC) me fizeram ter um olhar mais sensível para desigualdade social. Três delas falavam da rotina, por exemplo; uma disse: — Professor, hoje não posso ir porque está tento operação aqui na comunidade. De entender como é a realidade na comunidade dela, sem esse olhar estereotipado da violência por exemplo, né? Então são espaços culturalmente muito vivos e que a gente precisa valorizar sempre. (...) Sobre a estética do corpo negro que eu acho que é muito interessante, a visão que a gente construiu de uma necessidade de valorizar uma estética do corpo negro que não seja aquela estética associada à violência, por exemplo, desconstruindo uma estética associada ao corpo negro feminino como a mais sexualizada, de valorizar a estética negra de uma maneira diferente (...) como exemplo, a arte a música a dança, no sentido mais amplo. (Professor Vicente).

Disse, ainda, acreditar no espaço educacional como um local propício para se pensar em formas de atenuar as desigualdades sociais:

Que eu acho que educação mesmo com as dificuldades que a pública tem, né? Ela é assim: porta de entrada para que as pessoas possam sonhar. Gosto muito dessa palavra de poder sonhar e ter sonhos, né? De poder vislumbrar um futuro melhor a partir do estudo, né?

Já o professor Moacir comentou não acreditar na escola somente como redentora da sociedade, capaz de curar a humanidade de todo mal, pois, sozinha, ela não tem esse poder. Contudo, afirma que a escola não somente reproduz os acontecimentos da sociedade, como também os produz. “Ela produz muito mais resistência do que reproduzir somente mazelas”, comenta, acrescentando que, em sua concepção, no período pré-pandemia, as desigualdades sociais estavam mais latentes, ficando mais expostas no período pandêmico, a partir do momento em que se escancararam as diferenças de acesso à tecnologia, por exemplo. O professor Machado disse enxergar na educação a possibilidade de ascensão social. E a professora Carolina acredita que a mudança pode começar na escola; que, enquanto professores, devemos incentivar reflexões que façam os estudantes se reconhecerem como sujeitos capazes de promover mudanças.

O professor Silvio contou sobre sua participação em um projeto social que lhe possibilitou encarar a realidade escassa de muitos estudantes e começar a perceber o ambiente escolar como uma possibilidade, em que os estudantes mais vulneráveis podem ter uma alimentação mais regrada, por exemplo. Disse ser influenciado pela esposa, que é assistente social, para refletir sobre o tema da desigualdade social. Revelou que compreende a assistência social como uma ajuda momentânea, esporádica, e que a justiça social é um conceito bem mais amplo, mais eficaz. Assim, encara a escola como o lugar mais próximo em que as pessoas dispõem de direitos mínimos garantidos.

## Como colocar um currículo recém-construído em prática?

Salles (2019) encontrou como preocupação de um professor entrevistado em sua tese, a seguinte questão sobre o currículo desenvolvido por professores que integram o Departamento de Educação Física do CPEI: “[...] como colocar currículo recém-construído em prática? [...]” (p. 230) — essa mesma questão foi feita aos docentes durante as entrevistas, pois o “como fazer” é uma questão que persegue aqueles que, imbuídos de saberes teóricos, buscam concretizar a partir do que foi lido. Essa pergunta objetivou identificar que ações e que decisões devem ser tomadas para colocar em prática os princípios ético-políticos do currículo cultural.

A maioria dos entrevistados afirmou buscar colocar o currículo cultural em ação a partir de seus princípios. Nesse aspecto, Vicente mencionou que busca fazer mapeamento, problematização, resignificação, aprofundamento e ampliação, visando a descolonização curricular e a ancoragem social dos conteúdos.

Recorrer constantemente ao diálogo é uma estratégia citada pelo docente Moacir. Além disso, disse provocar os estudantes a pesquisar em outras fontes sobre o assunto tematizado; até mesmo promovendo aulas invertidas, ou seja, em que os estudantes ensinam para o docente e para a turma.

Pautado nos princípios éticos-políticos do currículo cultural, o docente Machado diz tentar colocá-las em prática da seguinte forma:

Nas nossas escolhas de temas estarem ancoradas socialmente, das nossas conversas a gente escutar as diferentes vozes, a gente busca trazer pessoas de fora, a gente leva os alunos a lugares, enfim, ao escutarem o diferente, a dar luz a novas visões, novos olhares, entendeu? Então, eu acho que os nossos temas, o que a gente escolhe, a nossa tematização e tudo, é muito ancorada nesses princípios e eu acho que a gente tenta segui-los. Como eu falei, a gente equilibra tentando evitar o daltonismo e evitando trazer somente o olhar das culturas dominantes, mas em algumas práticas elas estão ali, só que sempre sendo pensadas, sabe? (Professor Machado).

Um das estratégias citadas como exemplo foi solicitar aos estudantes que realizassem entrevistas com um representante da capoeira – mestre de capoeira.

A professora Carolina disse buscar se pautar em princípios sulaeadores para colocar o currículo cultural em ação, visando ancoragem social dos conteúdos, evitando daltonismo cultural, buscando justiça curricular e descolonização do currículo. Isso só é possível por que ela tem um amparo de toda equipe. Seu discurso converge com a literatura que versa sobre o tema:

Além de descolonizar o currículo por meio da eleição de manifestações pertencentes aos setores desfavorecidos, rejeitam o daltonismo cultural quando reconhecem as singularidades que povoam a sala de aula e atuam de modo a incluí-las segundo suas possibilidades. Para tanto, os momentos de vivências corporais são organizados segundo o modo como os estudantes compreendem as manifestações, sem qualquer intenção de corrigir ou apresentar a maneira “correta”. Durante as atividades, inexistem cobranças a respeito de um desempenho esperado. (Neira, 2020)

Ao ser questionado sobre como faz para aplicar ou tentar aplicar o que a literatura aponta como coerente com a perspectiva cultural da Educação Física, o 110 docente Silvio problematizou o termo “aplicar”. Disse não buscar aplicar, mas sim viver o currículo; disse tentar compreender as identidades, suas origens, buscando estar em diálogo constante com as identidades, lançando mão das estratégias pautadas em princípios ético-políticos do currículo cultural. Informou, ainda, dialogar com os estudantes sobre as intencionalidades pedagógicas, explicando a seleção dos temas de ensino; como exemplo, citou ter tematizado danças brasileiras com a justificativa de a escola estar localizada próximo ao centro de tradições nordestinas, e opinou que seria um desperdício não tratar de tal tema.

## Quando que a aula vai começar? (Professor Machado)

# 13

A literatura aponta que, ao desenvolver aulas culturalmente orientadas, docentes têm vivenciado situações de resistência. A frase que dá título a este tópico foi extraída da entrevista com o docente Machado, que informou tê-la escutado de um estudante, enquanto discursava sobre questões sociais da prática corporal.

O professor Machado comentou que a resistência que observa pode estar associada ao histórico da área vinculado ao se movimentar; que há uma expectativa dos estudantes de que vão apenas jogar bola nas aulas de Educação Física. Citou, como exemplo, a situação anteriormente mencionada, por ele vivenciada:

“Po”, a gente está conversando sobre um tema muito legal, refletindo sobre alguma coisa, a gente ainda escuta uns: Então “po”, quando que a aula vai começar? (Professor Machado).

Inferre-se, a partir da fala do docente na entrevista, que ele encontra resistência apenas por parte dos estudantes novatos, que acabaram de ingressar no colégio. Quando questionado se observava resistência por parte da comunidade escolar, o professor informou que, pelo contrário, encontra apoio; inclusive, citou situações que ocorreram ao receber elogios de professores de outras áreas do conhecimento por estar abordando assuntos com relevância social.

Enquanto, dialogávamos sobre a resistência que o currículo cultural enfrenta por alguns setores mais conservadores da sociedade, surgiu a pergunta sobre como foi para a Educação Física a situação noticiada como vitória realizada por deputado no colégio em 2019<sup>1</sup>. O docente informou não ter notado repercussão na sua área de atuação.

Coadunando com o que disse o professor Machado, o professor Vicente informou que a resistência por ele observada advém também dos discentes recém ingressantes na instituição, pois chegam com uma visão preestabelecida do “saber fazer”, “jogo pelo jogo”, “vivenciar por vivenciar”, historicamente presente na área da Educação Física. Segundo ele, essa resistência tende a se atenuar no decorrer dos anos escolares, o que evidencia uma sede por movimento, como a destacada pelo professor:

Quando você termina a aula um pouquinho mais cedo para fazer uma reflexão e uma síntese final do que foi a aula, dos objetivos, do seu olhar e sobre tudo que a gente fez, eles muitas vezes reclamam (Professor Vicente).

---

<sup>1</sup> Em 2019, o colégio foi alvo de vitória por deputado estadual que disse estar investigando materiais de cunho político expostos nos corredores da escola, o que causou confusão na unidade (BOECKEL; ÁVILA; RODRIGUES, 2019).

Antes mesmo de ser questionado sobre se observa situações em que a comunidade escolar reage com resistência, ao propor ações culturalmente orientadas, o professor Moacir comentou a respeito de uma experiência que lhe gerou críticas por estar abordando um assunto que marcou a história do futebol – acontecimento que ficou conhecido como Maracanazo. A situação vivenciada pelo docente foi descrita por ele da seguinte forma:

Em Realengo a gente tá trabalhando o método científico aplicado a Educação Física, né? A gente tá mostrando pra eles, que o conhecimento, para ser construído precisa ser verificado e validado, coisa que hoje não acontece, né? Estamos com uma cepa de ser humano aí que não acredita no conhecimento verificado. Ele acredita no conhecimento que alguém da igreja falou, ou que algum idolo político falou e ele não verifica aquela informação, isso de bastante tempo pra cá. Então, a gente está mostrando que através do método científico existem etapas de construção do conhecimento, e um deles é a ideia e desconstrução da ideia de que a Educação Física é só esporte e eu venho trabalhando isso, e venho mostrando pra eles, que a Educação Física, ela tanto produz quanto reproduz algumas coisas que existem na sociedade, o racismo, a questão da violência contra a mulher, né? A LGTBfobia. Algumas coisas são produzidas e reproduzidas no esporte e eu vim trazer o caso do goleiro Barbosa, que foi goleiro do Botafogo, foi goleiro da seleção brasileira na copa de 1950 que levou aquele famoso gol lá no final e que aquilo fez com que diversos goleiros negros não conseguissem chegar ao gol de clubes. E por que isso? Porque se criou no imaginário social que o negro, é uma pessoa que não tem o temperamento, a concentração... qualidades pra ficar ali embaixo de uma trave. O negro é instintivo, é uma pessoa que não consegue se concentrar. O negro é uma pessoa que não tem conhecimento tático, técnico, então ele não serve para ser goleiro, serve para outras coisas no campo, não pra ser goleiro. E se a gente for pegar a história do futebol brasileiro, a gente vai perceber que a gente tem poucos goleiros negros. E aí uma construção que aconteceu lá na década de 50 que se deu no imaginário social que o negro ele não é apto para ser goleiro, fez com que gerações de pessoas negras não conseguissem ter acesso. Gerações de meninos que quisessem ser goleiro. E se aquele cara lá do campinho falasse pra ele: não cara, olha só... tu é negro, tu é instintivo, tu é correria, tu é pancada, tu é forte. Goleiro não! Goleiro é um cara que precisa de concentração, precisa de umas qualidades que você não tem, então eu estava mostrando pra eles, que esse conhecimento não é verificado. E aí, eu recebi críticas de que isso não era conteúdo da Educação Física. E aí quando a gente pensa no currículo multicultural, isso é da Educação Física pra caramba, também! (...) Racismo não é coisa de Educação Física, falar que mulher não joga bola não é coisa de Educação Física, você precisa, Moacir, é dar vídeo de esportes, falar sobre regras, eles querem aprender isso. E foi falado pra mim assim: Olha! Porque ontem teve jogo do flamengo e eles queriam entender as regras aí eu mandei toda uma resposta através de e--mail explicando o nosso planejamento e tudo, pra mostrar pra eles que no momento a gente não planejou isso. Hoje desenvolver regras, não tem relevância social nenhuma pra eles. Porque a regra ele pode pegar um livro aqui na internet e decorar as regras, agora em um momento em que o número de feminicídio está imenso, onde a gente está tendo morte de pessoas negras o tempo todo, você falar sobre isso é criar novas subjetividades de valorização e reconhecimento das mulheres, das pessoas negras. Isso é importante e isso acontece também na Educação Física (Professor Moacir).

Nesse sentido, Nunes (2018) não nos deixa esquecer que problematizar discursos que “cercam as práticas corporais não é uma tarefa das mais fáceis requer atitude política e engajamento social, requer um certo gosto pelo conflito, uma vontade de desestruturar uma condição posta como normal” (p. 139). É compreendendo a existência dos conflitos e a necessidade de problematização que os docentes, influenciados pelo currículo cultural, parecem sedentos por debates que promovam reflexões e mudanças.

O docente Moacir ainda explicou ter vivenciado situações de resistência ao abordar questões sobre a mulher e o racismo no esporte, sugerindo que as críticas talvez tenham surgido em função do imaginário social de que Educação Física deve se limitar a abordar as regras e táticas esportivas, pois debates socioculturais nas aulas de Educação Física geram estranheza; o que, em seu ponto de vista, provavelmente não acontece em outras áreas do conhecimento, como História e Sociologia, por exemplo.

Antes de ser questionada, a docente Carolina informou encontrar dificuldades ao tentar colocar em ação o currículo cultural, que, para ela, precisa de atualização constante e de um certo acúmulo de conhecimento que permita direcionar suas ações. Quanto à resistência com que se depara, disse advir parte de estudantes, famílias, outros docentes da escola, muito por conta do histórico da área. Conta, ainda, que as resistências que encontra se pautam na forma como se propõe a decidir pedagogicamente os encaminhamentos, sem um planejamento pré-estabelecido ou fixo.

Respondendo à mesma questão, o docente Silvio informou encontrar resistência por parte dos estudantes e acolhimento por parte da equipe pedagógica. Contou que, quando encontra resistência docente, são discursos pautados – também como mencionou Carolina – na necessidade de organização prévia e sistemática dos temas de ensino. Isso gera desconforto e estranheza em alguns docentes que consideram essa forma de eleger os temas menos segura – situação problematizada por Monteiro (2018), ao mencionar que a reprodução de práticas, embora proporcione segurança, carece de reflexões.

Carolina disse considerar, ainda, que essas resistências docentes são pontuais e falam muito da história de vida de cada um deles, enquanto os estudantes que resistem, muitas das vezes, agem pela visão preconcebida que possuem de aulas e se recusam a participar, por receio de reviver situações excludentes.

## Reflexões sobre a difusão do currículo cultural

Uma das questões buscava opiniões dos professores sobre quais ações poderiam contribuir para que o currículo da Educação Física contemplasse cada vez mais o currículo cultural.

O professor Vicente explicou que, para que a Educação Física cultural seja mais difundida, é necessário que haja o entendimento por parte do corpo docente sobre o currículo cultural; informa que a formação inicial, pautada em preceitos tradicionais, tende a trazer dificuldades ao tentar implementar o currículo. Então, ele sintetizou sua fala trazendo dois aspectos que considera indispensáveis. O primeiro é a implementação de discussões sobre a Educação Física cultural no currículo dos cursos de formação inicial e continuada, uma vez que a compreensão pode facilitar a aplicação, o que vai ao encontro do que respondeu o professor Machado. Além disso, considera importante o abandono do discurso que estagna aqueles que consideram o currículo cultural mais trabalhoso.

Na opinião do professor Moacir, o currículo cultural poderia abranger mais pessoas se houvesse mais a cultura de participação coletiva na construção curricular; muitos docentes têm esse direito de participação negligenciado. Comentou também sobre a formação inicial e continuada interferir no interesse ou não do docente pelo assunto, cabendo ao professor buscar atualização e a universidade oferecer.

Além de considerar imprescindível um espaço de aula adequado para a realização das atividades pedagógicas, o professor Moacir afirmou que a difusão do conhecimento, no seu ponto de vista, perpassa por melhores condições trabalhistas, permitindo horas de atualização profissional, o que não é a realidade da grande maioria. Mencionou, como exemplo, a própria experiência:

Eu já vivi a experiência de trabalhar em 5 escolas ao mesmo tempo, trabalhava em 3 escolas em Magé e 2 em Caxias e assim, cara, o que eu menos fazia era planejar, era sobreviver, entendeu? Era dar aula o dia todo (Professor Moacir).

A professora Carolina disse acreditar que seja necessário engajamento dos professores para que o currículo cultural ganhe mais visibilidade na Educação Física, e que os espaços de troca de materiais, reuniões para dialogar sobre o tema, talvez, sejam uma saída.

Para o professor Silvio, as coordenações devem entender a importância do currículo para que ele seja mais difundido, e a promoção de mais eventos que dialoguem com esse currículo deve existir. Ele comenta, durante a entrevista, como a perspectiva cultural da Educação Física tem provocado mudanças na instituição:

Regra de desempate é quem, no queimado, é quem acertou mais meninos. Meninas não podiam entrar no gol. Então, assim, isso estava dentro da regra dos Intercampi, então isso começou a ser problematizado dentro desse grupo. Algumas regras foram mudadas (Professor Silvio).

Portanto, tanto a desconstrução de discursos negativos produzidos sobre o currículo cultural, quanto sua implementação nas universidades, nas unidades escolares, na formação inicial e continuada, a divulgação em eventos acadêmicos, foram apontados pelos entrevistados como possibilidade de difusão do assunto na Educação Física.

## A (re)organização das ações docentes

De acordo com Santos e Neira (2019), como resultado das ações culturalmente orientadas, pode-se ter a modificação nas representações dos educandos sobre o tema e as pessoas que o vivenciam, alcançando a constituição de identidades democráticas. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não são definidos a priori no planejamento, uma vez que decorrem da relação dialógica entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem, diante dos discursos produzidos socialmente sobre o tema em questão. Nesse sentido, de acordo com Neira e Nunes (2021), os pontos de partida serão os saberes dos discentes.

Na fala do professor Vicente:

Os temas então, eles são dados. Eles estão no nosso currículo e a partir desse currículo eu faço um mapeamento das minhas turmas, né? (...) A temática futsal, né? Então eu pego uma bola entrego para turma e peço para que eles organizem um jogo de futsal. Então, a turma passa então a organizar o jogo de futsal e vivenciar a experiência (...) então, a partir do que eu já venho fazendo você vai ter uma maior facilidade... os meninos, por exemplo, não passam as bolas para as meninas, né? (...) Então, toda linguagem corporal mais a linguagem oral, que eles falam, eu vou anotando para poder perceber quais são as lacunas presentes naquela turma para que eu possa ir aí sim construir a temática (Professor Vicente).

Vicente complementou dizendo que, no seu planejamento, alguns temas estão postos como as questões de gênero. Entretanto, o planejamento é flexível e mutável; não fixo, mas fluido. Quando questionado sobre as estratégias de que faz uso para colocar os temas de ensino escolhidos em ação, informou que o faz proporcionando atividades teóricas e práticas; sugerindo filmes, literatura, *podcast*, documentários, músicas. Ainda dando exemplos dos encaminhamentos pedagógicos, ele explicou:

As vivências práticas, acho que são bem interessantes, a gente tem tentado fazer um pouco disso, a gente tem tentado fazer práticas corporais da cultura fluminense em 2019. A gente vivenciou uma trilha na Urca com os estudantes, né? Em danças brasileiras a gente vai na feira de São Cristóvão, então são diferentes estratégias que a gente tenta utilizar (Professor Vicente)

Quando questionado sobre quais conhecimentos valoriza ao selecionar os temas de ensino, o docente Moacir informou que parte da premissa de que há conhecimentos procedimentais, conceituais e atitudinais por ele valorizados, citando uma reflexão de situações que ocasionalmente ocorrem:

A gente vive muito sobre a tutela de julgamentos, né? Então de repente um estudante que não sabe chutar uma bola tão bem quanto o outro, ele não vai colocar a motricidade dele à prova porque ele sabe que tem expectadores e que vão julgar ele como bom ou ruim (Professor Moacir).

Além disso, o docente diz preconizar o conhecimento atitudinal; ou seja, se os estudantes respeitam e valorizam as diferenças; se a identificam como riqueza. É nesse sentido que o diálogo constante com as diferenças se apresenta como uma atitude política adotada pelos docentes cujas ações se pautam no currículo cultura, por ser este um dos principais traços da Educação Física cultural (Nunes, 2018).

A organização dos temas é constantemente alterada por Moacir e parte de uma organização coletiva que conta com a participação dos estudantes. O docente informa também que, no decorrer do ano, elege quatro conteúdos a serem tematizados em cada trimestre. A partir do que os estudantes trazem de demanda, o docente vai reajustando o planejamento, que é aberto e não engessado, uma vez que as demandas podem variar de turma para turma.

Conforme explica Neira (2020), na pedagogia culturalmente orientada, tendese a tecer o conhecimento de forma rizomântica, isto é, sem determinar começo, nem fim para o processo de conhecer, como linhas independentes em meio à multiplicidade que simula dimensões, formas inventadas e reinventadas de criar a realidade, 105 passível de desconstrução e desterritorialização, o que se opõe à ramificação hierarquizada do saber.

O professor Machado, assim como os docentes Vicente e Silvio, aborda nove temas – três em cada ano escolar do Ensino Médio – que podem ser mudados, ampliados e aprofundados, portanto são flexíveis. Assim, separam os temas de ensino por ano de escolaridade. Segundo Neira (2020), qualquer tentativa de sistematizar, a priori, os saberes acessados durante as aulas resultarão em fracasso, justamente porque, conforme verificou em seu estudo, diante dos conteúdos da Educação Física cultural e da valorização das diferenças, em análises das práticas corporais, que o conteúdo, em si mesmo, é algo contingente e volátil, não se deixando aprisionar.

Quando questionado sobre as estratégias pedagógicas para pôr em ação o currículo cultural, o professor Machado abordou alguns princípios, como o mapeamento, explicando que, ao realizar tal ação, identificou que havia um centro de tradições nordestinas em frente à escola, o que o motivou a tematizar danças brasileiras, com ênfase no forró. Notou, também, que alinha era uma prática recorrente entre os estudantes, durante o recreio e tempo livre, e considerou potencial conteúdo a ser tematizado. Além disso, ele mencionou outros princípios, como: aprofundamento, ampliação, tematização, resignificação e vivência. Relatou ainda que tematizou futsal com ênfase em questões de gênero e, diante de uma devolutiva da turma, passou a dialogar sobre o racismo no futsal. Nesse mesmo sentido, o professor Silvio

busca promover diálogos constantes e permanentes, realizando mapeamento, tematização, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, fazendo ampliação, aprofundamento, ressignificação e avaliação.

A professora Carolina disse encontrar, na proposta de Educação Física do colégio, oportunidade de modificar sua condução dos temas a serem debatidos em aula. Informou que tem como ponto de partida o mapeamento, faz planejamento integrado com outras equipes, de outras áreas do conhecimento, buscando identificar pontos de interseção. Disse, porém, que alguns temas já estão predeterminados; o futebol é um exemplo. Contou, ainda, que em dado momento tematizou futebol problematizando questões de gênero, após ter percebido tal demanda da turma.

Os temas que ela diz estarem preestabelecidos no currículo podem sofrer modificações, em função da forma como eles são tematizados. Citou como exemplo de tema preestabelecido as brincadeiras populares para o primeiro ano; as brincadeiras indígenas no segundo ano; capoeira, no terceiro; ginástica para o quarto ano; circo para o segundo ano; natação para todos os anos de escolaridade no terceiro trimestre; as modificações se dão conforme abordam a temática em uma perspectiva distinta. Conforme afirma Neira (2020), a sistematização dos conteúdos assola a Educação Física com seus resquícios tecnicistas.

A professora Carolina citou, ainda, uma ação pedagógica que realiza anualmente, denominada “Jogos da alegria”, na qual, em 2019, foram priorizados os jogos indígenas. No período de pandemia, a professora Carolina disse ter construído, junto com a equipe, outra forma de pensar o currículo, totalmente diferente do período pré-pandemia – o que ela denominou “currículo pandêmico”.

Quando questionada sobre quais conhecimentos preconiza em seu planejamento, a docente disse valorizar os conhecimentos que os estudantes trazem, os conhecimentos contra hegemônicos, seu próprio conhecimento, os que estão ao redor da sua comunidade escolar, tentando equilibrar a abordagem de temas marginalizados e tradicionais.

De acordo com Santos Júnior (2020), é importante criar circunstâncias para a enunciação dos saberes discentes; o que não significa necessariamente seu aceite imediato. Sobre a predileção por temas contra hegemônicos em ações culturalmente orientadas, os estudos apontam que a Educação Física cultural assume declaradamente uma posição a favor dos mais vulneráveis, dos mais fracos, dos que ao longo da história não tiveram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos educacionais (Neira, 2020).

Sobre as estratégias que utiliza, a docente Carolina disse ir sentindo o caminho ao longo do caminhar, e exemplificou:

Então, por exemplo, em 2019 eu trabalhei com o segundo ano brincadeiras indígenas, foi um período em que a temática indígena estava muito presente nos telejornais, porque estava se falando muito da Amazônia, da Amazônia devastada, dos povos indígenas, isso fez com que eles trouxessem essas questões pra aula, naquele ano também os professores do segundo ano tinham feito todo um trabalho com culturas indígenas dos professores de Núcleo Comum, então eles também... As professoras de arte estavam fazendo um trabalho com pinturas indígenas, e aí a gente teve a presença de alguns representantes indígenas, é... Na escola, e as crianças entrevistaram esses representantes indígenas, é... Na visita deles à escola, teve umas coisas do museu do índio que foram para escola e a gente fez uma exposição, como se fosse, a gente não podia leva-los ao museu do índio, mas o museu do índio foi à escola (...). Um conjunto de coisas acontecendo que orientam um pouco o caminho que a gente vai trilhar, né? Então, isso faz com que os conhecimentos que eles trazem sejam diferentes a cada situação, consequentemente as estratégias que a gente elabora também, a gente também vai aprofundando os nossos conhecimentos estudando um pouco mais sobre isso (Professora Carolina).

Diante do relato da professora Carolina sobre o convite a um representante indígena à escola, podemos encontrar interseções com o que a literatura compreende enquanto positiva sob o ponto de vista dos que teorizam a respeito da Educação Física cultural. Nesse sentido, mencionam Neira e Neves (2019) que convidar representantes de práticas corporais às escolas pode ser um dos exemplos de ações que incentivam os estudantes a terem contato com outros discursos sobre essas pessoas e suas vivências com determinadas práticas corporais.

## Avaliação: como fazem, com que frequência e o que avaliam

Os docentes foram questionados sobre a frequência com que avaliam os educandos no decorrer do ano letivo. As respostas demonstraram que, majoritariamente, a avaliação não acontece em um período pontual, mas a todo o momento.

O professor Vicente explicou que recorre aos registros constantemente para pautar suas avaliações; realiza avaliação teórica e prática no início e no final do trimestre, junto com a autoavaliação; busca não se prender ao sistema burocrático de notas e dar conceitos máximos quando observa interesse, participação, assiduidade, frequência, etc. Respondendo a essa questão, o docente revelou que, durante aulas presenciais, há estudantes que ficam no canto da quadra e algumas vezes não se interessam pela prática que está sendo tematizada; nesse sentido, ele usa como estratégia ofertar outras formas de participação para esses estudantes.

Como na unidade em que atua tematizam natação, observa, de forma implícita, ser essa uma prática corporal que culturalmente exige performance dos estudantes. Usou, como exemplo, o caso de uma estudante que inicialmente não se interessou pela prática, mas que depois passou a participar a seu modo, sem exigências do docente e, ao final, obteve nota máxima naquele tema de ensino, por estar ativamente participando dos debates – sobre os padrões corporais, a ditadura da beleza, consumo, a estética corporal e outros – e por ter progredido diante da suas próprias limitações e dificuldades. Ou seja, foi feita com essa aluna uma avaliação que visava analisar sua melhoria em relação a ela própria, e não em termos comparativos, entre ela e os demais estudantes. Isso fica notório na própria fala do docente:

Então, a prova vai ser essa. Não sabia nada, mas agora você já sabe dar pernada e fazer respiração frontal com pranchinha. Então vai até o outro lado e vai voltar, né? Pronto! Que evolução é essa! (...) Não vou tirar nota de quem para, de quem erra, não me interessa (...) (Professor Vicente).

Sobre as ferramentas pedagógicas e a avaliação de que faz uso, o professor menciona:

Às vezes provas, com questões que muitas vezes são reflexões sobre a temática que a gente abordou, dos conhecimentos que envolveram essa temática, outras vezes tem produção de portfólio, produção de banner, produção de materiais informativos. Em 2015 fiz isso com futebol feminino, dividimos em grupos e eles fizeram jornalzinho sobre as mulheres no futebol, e depois de toda reflexão crítica que a gente fez, os jornaizinhos foram produzidos, a gente fez cópias e colocou em vários lugares do colégio, era um jornalzinho que problematizava a prática do futebol (Professor Vicente).

O professor Moacir comentou que seu processo avaliativo se dá de forma constante e permanente. De maneira metafórica, disse que a avaliação é feita para que possa ajustar o plano de voo; tanto a participação como as atitudes, as relações afetivas são levadas em consideração. Ao ser questionado sobre seus critérios de avaliação, partiu da premissa de que não avalia movimento correto, gestos e técnicas, mas observa respeito sobre o próprio corpo e o corpo do outro, partindo das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Informou não realizar registros sistemáticos; faz pequenas anotações. Sobre o que avalia, especificamente, disse não desprezar a técnica, mas que não interrompe uma atividade ou chama a atenção do estudante, caso ele erre uma técnica em uma partida de vôlei, por exemplo.

Müller e Neira (2018) informam que, em uma busca realizada na base de dados disponível na internet com as palavras-chaves “Educação Física” e “registro”, encontraram-se apenas quatro trabalhos científicos, o que demonstra uma carência de textos teóricos sobre os registros dos trabalhos docentes. À luz do currículo cultural, os registros são textos em constante construção; é por meio dessa ação que o docente pode perceber insuficiências, limites, ganhos, acertos, além de acessar informações que irão subsidiar possíveis caminhos de ressignificação curricular.

O professor Machado disse realizar avaliação em todos os momentos, considerando participação em aula, presença, avaliação teórica em trabalhos, avaliação prática, sem priorizar desempenho, mas o respeito ao outro. Segundo ele, presença, participação e atitudes contam pontos; a avaliação, em seu ponto de vista, serve para pensar em ajuste nas próximas ações, tendo como premissa o ponto de largada e chegada de cada estudante, de forma individualizada. O processo avaliativo, de acordo com Müller e Neira (2018), deve mudar o enfoque, abandonando a prática de mensurar, comparar e enquadrar o educando em números, metas e objetivos alcançáveis.

A professora Carolina disse, também, fazer avaliações constantemente e contar com a participação dos estudantes para realizar o processo avaliativo. Em termos burocráticos, a formalização dessa avaliação ocorre de 3 em 3 meses. Segundo ela, realizar essa avaliação não é simples diante do quantitativo de turmas que possui. Ela faz uso de registros para recordar as demandas de cada turma, para, a partir daí, buscar caminhos a percorrer.

A importância de realizar registros foi, também, apontada por Müller e Neira (2018, p. 779), quando desenvolveram um estudo sobre avaliação educacional:

[...] O “registro e avaliação” são indissociáveis, pois é a documentação da trajetória percorrida que permitirá o exame detalhado do processo e as considerações sobre seus efeitos no alunado. Registrar é dar sentido às atividades de ensino realizadas por meio da retomada e reflexão sobre o que aconteceu na aula, as falas e os silêncios.

Nesse processo de avaliação, a professora Carolina disse buscar identificar o que funcionou, o que não funcionou, as questões apontadas pelos estudantes, experiências, interesses e situações-problemas que surgiram. Segundo a docente, há ocasiões de conflitos em determinadas tematizações que ela julga importante sinalizar, e situações que considera importante registrar são exemplificadas a seguir:

Então, por exemplo, estou dando aula numa turma e um aluno que falou assim: Tia, eu já joguei malabares não sei onde e não sei o que, eu fiz, e eu: Opa! Aqui eu já anoto... Aqui tem um sujeito que tem uma experiência pregressa disso, desse lugar... Tia, meu pai joga não sei o que, não sei onde, faz Judô, não sei o que, não sei o que... Opa! Aqui tem um pai que não sei o que... No outro dia de novo: Ah, professora! Porque eu acho que não devia, não... É... Menina não devia jogar futebol não, porque é coisa de menino! Não sei o que, aí eu anoto que nessa turma tem uma questão que a gente precisa ver que a questão de gênero que apareceu na fala aqui. Na fala do fulano essa questão de gênero ou então: Ah! Porque.... Professora eu gostei disso a gente queria fazer não sei o que lá mas porque achei muito legal por isso, isso, isso. Ah! Bom... To dando aula de circo, ah! Sempre tem no sinal as meninas jogando bolinha! Opa! Apareceu o sinal, as meninas jogando bolinha pro alto. Eu vou tentando fazer o registro disso assim... Das questões que foram surgindo a partir da proposta que eu trouxe e para orientar os desdobramentos das próximas aulas a partir disso assim... É, não tem um roteiro ou alguma coisa que eu já venha pré-disposta a avaliar (Professora Carolina).

O processo avaliativo se dá no início, a partir do mapeamento; no meio, à medida que lança mão de instrumentos para perceber a trajetória curricular; e, no final, parte desse exercício avaliativo se transforma em nota, enquanto a outra parte é apropriada por ela para refletir a trajetória e pensar em estratégias para o próximo bimestre.

Quando questionado sobre como avalia, o docente Silvio informou buscar identificar avanços e limitações do indivíduo em relação a ele mesmo e contou que as questões motoras não são levadas em consideração, em termos comparativos de um estudante com outro; havendo casos de dar nota máxima para um estudante, considerando sua trajetória. Nesse sentido, o docente considera a nota uma consequência.

Informou, ainda, não avaliar o desempenho, mas, como exemplo, citou avaliar a natação a partir da prática da modalidade; diversificando as orientações pedagógicas de acordo com as demandas específicas dos estudantes, agrupando por características de habilidades semelhantes, buscando formas de lidar com eles de maneiras distintas, oportunizando a nota máxima para todos, independentemente do nível de habilidade

## A percepção docente sobre ações culturalmente orientadas nas diferentes etapas da educação básica

Quanto ao nível em que consideram mais difícil de propor ações pautadas no currículo cultural, os docentes foram unânimes ao apontar a maior dificuldade ao realizar ações culturalmente orientadas nos primeiros anos da educação básica. As justificativas se pautaram, principalmente, pelo debate que o currículo tende a proporcionar, discutindo sobre questões sociais mais amplas, e que, talvez, os mais jovens não tenham maturidade para travar tais discussões; entretanto, não desconsideraram a possibilidade do trabalho pedagógico desde que sejam feitas adequações, principalmente da linguagem.

O professor Moacir informou encontrar dificuldade ao tentar promover ações culturalmente orientadas em aulas de Educação Física na Educação Infantil, como se evidencia em sua fala:

É, eu acho que tem diferença devido à característica sociocognitiva da idade né, de repente fazer com que eles entendam o que é cultura pra uma criança de 3, 4 anos é muito difícil, entender que ele precisa respeitar a cultura do outro, respeitar o corpo do outro é muito difícil mas é uma coisa que não deve deixar de ser feita. (...) Isso não quer dizer que eu não estou construindo na cabeça deles subjetividades que mostram pra eles que: Olha, brincar de jogos indígenas é tão legal quanto brincar de repente de outras coisas que eles fazem que não é indígena. Eles aprendem, queira ou não, a respeitar aquilo ali e trazer aquilo ali pro acervo dele cultural de atividades. Contudo, onde eu acho que a maior dificuldade é ali na Educação Infantil, principalmente 3 anos (Professor Moacir).

Complementou dizendo observar grande necessidade de movimentação entre os menores, que a compreensão e a reflexão muitas vezes partem de propostas que envolvem o “se movimentar”.

O professor Machado explicou que acredita que haja maior dificuldade ao propor aulas culturalmente orientadas para Educação Infantil do que para aos outros anos de escolaridade da Educação Básica. Inclusive, o assunto é tema dos diálogos em um grupo de pesquisa de que o docente participa dentro do colégio, no qual um dos debates versou sobre a importância de buscar informações que subsidiem ações culturalmente orientadas, principalmente, no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, ele complementou sua fala explicando que a grande expectativa por movimentos nas aulas de Educação Física nos anos iniciais dificulta o diálogo e a reflexão. Assim, a dificuldade de promover ações culturalmente orientadas talvez se justifique pela necessidade de as aulas com os mais jovens serem mais práticas:

Porém, a gente tem uma ideia, nossa eu acho, que o currículo cultural ele é menos prático eu acho que não é bem assim eu acho que pode, por exemplo, a gente pode trazer coisas relacionadas a capoeira às danças e os jogos indígenas, jogos africanos para crianças de todas as idades e a gente tá... Lógico! A gente tem que evitar o ser folclórico ao trazer essas diferentes práticas, mas é possível tentando responder a sua pergunta, eu acho que é um desafio maior trazer o currículo cultural nos anos iniciais. Eu acho que esse desafio vai diminuindo ao longo de toda a vida acadêmica dos alunos (Professor Machado).

A professora Carolina apontou a evidente necessidade dos menores de se movimentar, explicando que, em seu ponto de vista, o currículo cultural exige momentos de conversa que não são tão atrativos; sendo assim, afirmou encontrar desafios ao tentar problematizar determinadas questões com os menores. Enfatizou, ainda, a importância da adequação da linguagem, objetivando não inviabilizar ações culturalmente orientadas.

O professor Silvio, dos cinco entrevistados, foi o único que mencionou não encontrar diferenças ao tematizar práticas corporais culturalmente orientadas nos diferentes níveis da educação básica:

O debate da relação do futebol, das práticas do esporte com a questão do racismo, essa discussão, ela se dá no ensino médio de uma maneira, mas ela também se dá no primeiro ano, no segundo ano do ensino fundamental de uma maneira diferente, mas ela vai se dar. Se a criança vai e fala assim: Tia, ah sei lá: Meu cabelo, o Fulano está falando do meu cabelo... entendeu? Então assim... São discursos que são próprios de cada faixa etária, e, mas que a gente pode abordar e deve abordar o mesmo princípio na verdade (Professor Silvio).

Ele complementa sua fala explicando que há docentes cujo entendimento parte do pressuposto de que, para se pautar no currículo cultural, é preciso lançar mão de aulas teóricas. Nesses casos, será mais difícil, visto que constante teorização com crianças pode causar afastamento, dificultando a compreensão, quando, na verdade, as ações podem se pautar em diálogos, em teorizações, mas também em práticas.

Embora, discursos provenientes dos sujeitos da pesquisa revelem maior dificuldade ao buscar promover ações pautadas na Educação Física cultural com os menores, Macedo e Neira (2017) consideram que o encaminhamento pedagógico culturalmente orientado com as práticas corporais pressupõe que a criança, desde bem pequena, possui ilimitadas possibilidades para o desenvolvimento de sua expressão e sensibilidade. Para Santos Júnior e Neira (2019, p. 7), “[...] a sensibilidade do docente na trama pedagógica é fundamental para possibilitar a construção de diálogos outros, na tentativa de ir além do que se apresenta de modo cristalizado desde a tenra idade”.

Sobre o “se movimentar” também ser uma forma de expressão humana, Macedo e Neira (2017) apontam que a gestualidade presente e característica de cada prática corporal configura textos passíveis de leitura e significação, que permitem a comunicação com o mundo e a produção cultural. Se o planejamento do trabalho pedagógico com crianças pequenas toma como ponto de partida a cultura, o docente tem que se apoiar nos conhecimentos teóricos aliados à sensibilidade e à experiência para elaborar propostas nas respostas das crianças, resignificando e planejando constantemente.

## O currículo em ação a partir de narrativas docente

Nas próximas páginas, iremos expor de forma resumida as narrativas de experiências cedidas pelos professores nas entrevistas, eles foram convidados a narrar situações didáticas por eles consideradas influenciadas pelo currículo cultural. No entender de Neira (2020), o que salta aos olhos é a possibilidade de ver o currículo em ação, narrado pelos que planejam, desenvolvem e avaliam o processo. Os docentes ficaram à vontade para decidir se narrariam uma situação didática presencial, remota ou ambas; tais narrativas foram confrontadas com dados encontrados na literatura. Iniciaremos com a narrativa da professora Carolina.

A professora Carolina começou explicando que abordou o brincar possível em tempos de pandemia. Narrou que, inicialmente, problematizou o espaço de casa e a relação com a casa modificada pela pandemia, a qual antes era um local de passagem, e essa mudança ressignificou os modos de brincar em casa, sem o espaço da rua para brincar. No mapeamento, questionou sobre as brincadeiras que os estudantes estavam fazendo e sobre onde e com quem brincavam.

Depois desse primeiro movimento, informou que fez explanação sobre atividades expostas pelo Território do Brincar, explicando o projeto. Além disso, fizeram a construção de brinquedos com uso de materiais reciclados em casa com os estudantes. Contou que incentivou a reflexão sobre como o brincar se modifica a depender do contexto e tempo histórico, a partir da exposição do vídeo do Território do Brincar em que uma criança brinca de “amarelinha dos dias da semana” no Vale de Jequitinhonha, solicitando que eles recriassem as formas de brincar no espaço que tinham disponível.

A docente informou que recebeu diversos relatos de brincadeiras que as crianças estavam fazendo naquele período, como futebol com rolo de papel higiênico, criação de gaivota, carrinho de garrafa pet, amarelinha das cores, etc. Em seguida, propôs aos estudantes que fizessem pesquisa com os familiares sobre brincadeiras comuns da infância deles, que consultassem os “mais velhos”. Incentivou uma reflexão sobre o “mais velho”, motivando a efetivação de quatro perguntas:

É... onde eles passaram parte da infância, do que eles brincavam, que sentimentos e emoções as lembranças da infância traziam à tona? (...) Então, a gente trouxe para eles algumas brincadeiras que foram citadas entre as respostas dos responsáveis e a gente discutiu como algumas brincadeiras são transmitidas de geração em geração (Professora Carolina).

A partir das respostas dos estudantes, a professora narrou que os estudantes não conheciam algumas brincadeiras citadas pelos familiares, ou as conheciam de formas diferentes; dentre as conhecidas, citaram o caso da bolinha de gude, que apresentou como importante tematização em aula. Contou que, como encaminhamento pedagógico, pediu aos estudantes que criassem bolinhas de gude com uso de papel higiênico, solicitando que eles brincassem com tal material. A partir dessa vivência, propôs a tematização da brincadeira chamada “Cinco Marias”, ou pedrinhas, e retomou a discussão que aquela teria sido uma oportunidade de recriar as brincadeiras com os materiais, mostrando as formas de brincar com pedrinha e bolinhas em diferentes regiões do Brasil.

Carolina fez um apontamento sobre a importância de a discussão estar relacionada com o momento histórico que os estudantes estão vivendo, ao dizer: “[...] então, a gente procurou o tempo todo estar fazendo a ligação entre os diferentes materiais e o contexto que eles estavam vivendo [...]” (Professora Carolina). Ainda nas respostas ao formulário elaborado pela professora, os estudantes descreviam a vivência do brincar na rua relatada pelos familiares, informando que o brincar na rua foi frequentemente mencionado. Então, problematizou o brincar na rua de hoje, a rua enquanto lugar de encontro e lugar de passagem, apontando modificações e ressaltando algumas falas:

Aí a gente concluiu que o brincar na rua está mais difícil. Ah! Então, por que que o brincar na rua está mais difícil hoje? Ah! Porque as cidades estão mais violentas, porque tem mais carro. Ah! Porque o solo hoje custa, né? Vale dinheiro, então, os espaços livres para brincar também está menos presente. Será que eles estão menos presentes de forma igual em toda cidade? Será que a gente tem os mesmos espaços de lazer num determinado local e no outro. Ah! Eu moro num sei onde, aqui onde eu moro tem uma quadra, eu moro num sei onde... aqui onde eu moro não tem... Ah! Tia, onde eu moro não pode brincar porque tem violência, tem tiro, aqui minha mãe não deixa eu brincar na rua porque... E também tem a pandemia (Professora Carolina).

A seguir, a docente ampliou e aprofundou a temática do jogo das Cinco Marias. Mostrou vídeos da brincadeira, outras formas de brincar, desafios, e pediu que os estudantes criassem seus próprios jeitos de brincar com tal material. Considerando as respostas dos estudantes, a docente observou a frequente aparição dos jogos de tabuleiro, e viu nessas respostas uma possibilidade de tematizar tal prática corporal. Sendo assim, abordou o tema sobre o Jogo da Onça e o Shisima:

Aí a gente trouxe alguns jogos de tabuleiros, aí a gente perguntou pra eles quais são os jogos de tabuleiro que conheciam, aí a gente trouxe para eles o Jogo da Onça, que é um jogo de origem indígena, a gente trouxe para eles o Shisima, que é um jogo queniano, né? De origem africana. A gente perguntou para eles: por que que vocês acham que esses jogos não são tão conhecidos? Por que a gente quando falou dos jogos de tabuleiro vocês não citaram nenhum deles? Ah! Porque eles são de outros países... Ué, mas vocês falaram do xadrez, e o xadrez também não é um jogo brasileiro. Ah! Mas o Jogo da Onça, o Jogo da Onça é um jogo indígena criado por indígenas daqui do nosso território, ele é brasileiro. Ah! Então é porque... aí gente fez uma discussão sobre a hierarquização dos saberes na sociedade, sobre o quanto que a gente conhece mais alguma coisa e não conhece tanto outras (professora Carolina).

Observa-se que, em vez de camuflar os conflitos identitários para que não sejam vistos, o currículo cultural promove o confronto, abre espaços para que estudantes exponham e reflitam sobre os sentimentos e impressões pessoais que emergem nos momentos de discordância (Neira; Nunes, 2021). Assim fez a professora Carolina, ao problematizar a notoriedade dada ao xadrez em detrimento do jogo de tabuleiro de origem brasileira denominado Jogo da Onça. Dando continuidade a tais encaminhamentos pedagógicos, a docente explicou:

Aí a gente fez um material específico falando sobre o Sishima, falando do Shisima, da origem do Shisima com imagens do Quênia. Aí depois a gente faz um material especificamente sobre o Jogo da Onça, falando dos jogos indígenas, aí depois disso também a gente não queria dizer para eles que esses outros conhecimentos que eles têm não servem, então a gente explorou o xadrez que também foi um jogo que apareceu bastante, aí gente trouxe a discussão do xadrez. Então quando discuti o xadrez a gente tentou discutir sobre o valor de cada peça, por que o peão vale menos? Quem é o peão? Qual o papel do peão na nossa sociedade? Ah, o rei e a rainha, o rei é a peça que tem mais valor, mas a rainha é a que mais trabalha, que mais se movimenta, é a peça que mais tem articulação dentro do jogo, aí eles fizeram essa discussão (Professora Carolina).

Carolina revelou ainda o interesse em tematizar os jogos eletrônicos em contextos de aulas remotas, por considerar um tema muito presente no cotidiano dos estudantes. Explicou que, para tal, faria questionamentos sobre quem joga, com quem joga, que tipos de jogos joga. Também explicou que, na ocasião, tinha planos de convidar ex-alunos que construíram o complexo de São Cristóvão do CPII na plataforma do jogo eletrônico Minecraft:

Eu estou com a ideia de tentar convidar esses ex-alunos para participar dos encontros síncronos, para ver se eles entram nas aulas para contarem um pouco para eles sobre essa experiência, então dentro da ideia de trazer quem vive cada realidade para falar sobre ela. É isso! A gente tem que tentar construir uma prática ancorada nos princípios do currículo cultural, apesar das dificuldades que a gente tá vivendo aí no ensino remoto (Professora Carolina).

A docente finalizou sua fala dizendo que busca caminhar de acordo com as problematizações que os estudantes trazem e que muitas discussões emergem a partir das práticas corporais. Desse modo, debatem sobre a sociedade, usando as práticas corporais como ferramenta para conseguir trilhar um caminho coerente, considerando as potencialidades do currículo cultural como propostas para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes (Neira; Nunes 2021, p.36).

Já o professor Silvio narrou sua experiência ao tematizar a altinha no terceiro ano do Ensino Médio em contexto de aulas presenciais pré-pandemia:

Nós iniciamos o mapeamento, na verdade foi um “click” na nossa cabeça! Caramba, está todo mundo jogando altinha, pera aí gente! Putz, a altinha está aqui pujante aqui na nossa escola. Bom! E aí a gente percebeu... Caramba! O quanto que... A gente não teve esse mesmo tino para batalha de rima, de rap a gente não teve, mas na altinha a gente teve, né? Legal né? Poxa... De vez em quando a gente passava numa roda e falavam: Hum... Professor vamos jogar e eu ficava batendo uma bolinha com ele e tals e a gente ficou: Poxa a gente precisa trazer esse tema para nossas discussões, sabe? Seria muito legal e aí a gente começou a fazer o primeiro movimento de estudar um pouquinho sobre altinha, de ler, de saber, de onde ela surgiu enfim do que que existe do que existia, e aí a gente procurou documentários, a gente recolheu um conjunto de materiais que pudessem subsidiar nas aulas (Professor Silvio).

O professor Silvio, ao tematizar altinha no terceiro ano do Ensino Médio, contou que iniciou questionando o que os estudantes sabiam sobre o assunto, buscando conhecer a experiência pessoal dos estudantes dentro da prática corporal. O docente narrou algumas falas dos estudantes, ao propor a vivência dessa prática:

Aí tinha de tudo - aí professor não sei jogar, é muito difícil! Porque em tese é um gesto motor muito complexo, não é simples jogar altinha. E aí você já tinha uma certa rejeição inicial do não sei jogar eu não sei como fazer isso (Professor Silvio).

Essa rejeição que o docente relata ter observado no início da tematização da altinha foi se diluindo ao longo do processo pedagógico. Fica evidente que, durante as suas trajetórias de vida, os estudantes acessaram uma “única” maneira de ver, o que pode explicar o olhar preconceituoso que lançaram sobre a altinha e o motivo de emergir certas significações.

O docente observou que, depois de um determinado período, os estudantes já estavam batendo na bola com a chapa do pé, demonstrando estar mais à vontade para participar de uma roda de altinha. Na expectativa de aprofundar o conhecimento acessado pelos estudantes, ele contou que buscou vídeos que tratassem da altinha, citando especificamente um documentário estrangeiro que gerou comentários do tipo: “Caramba! A altinha é tão nossa! Como é que um estrangeiro vem aqui faz um documentário sobre isso e a gente não

faz nada e tal”.

Tratando o tema e diante da observação dos estudantes, uma aluna pontuou que a sociedade é machista e que, praticando altinha e visitando as rodas de altinha, tinha encontrado um tipo de macho diferente. Outras alunas admitiram não se sentirem bem aceitas nesse local e não acharem os homens “tão legais”. Nesse sentido, o docente se sentiu motivado a propor uma reflexão sobre a mulher na altinha. Para isso, pesquisou sobre o assunto e usou uma entrevista gravada, em que meninas relatavam a rejeição sofrida nas rodas e um professor de Educação Física ensinava sujeitos potencialmente excluídos em rodas de altinha. Silvio notou maior interesse por parte das meninas ao tratar da temática de tal forma; coincidentemente, havia na escola, dentre os jogadores de altinha, uma menina que se destacava por sua habilidade, a qual levava para escola uma bola profissional e demonstrava saberes aprofundados sobre o tema.

A respeito do professor que aparece no documentário ensinando as meninas a jogar altinha, Silvio questiona: como pode uma pessoa atuar profissionalmente de forma a ensinar a sociedade a incluir outras pessoas? Conta que, diante de tal questionamento, propôs uma avaliação escrita, em que refletiram sobre os excluídos da altinha e sobre a possibilidade de rodas mais solidárias, para que não fosse preciso um professor.

Em outro momento, o professor convidou a aluna que demonstrava conhecimento mais aprofundado sobre o tema para falar sobre suas vivências e sobre o que sabia para os colegas nas turmas. Contou que esse momento foi importante para a estudante falar sobre as regras que conhecia e sobre a história, acrescentando que tal iniciativa contribuiu para que a estudante se sentisse valorizada naquele ambiente. A vivência prática foi predominante segundo o docente, o que causou mais interesse dos estudantes em participar das rodas, levando-os até mesmo a pedir uma extensão do horário das aulas para que pudessem continuar praticando.

Nota-se que o docente adota uma posição política diante das práticas corporais que emergem e se preocupa em não fechar ou determinar os significados atribuídos. A gestualidade de uma jogadora apresentada nos vídeos e a experiência da estudante nas rodas de altinha parecem contribuir com a desfamiliarização do olhar dos estudantes sobre a altinha. Ao problematizar as questões de gênero na altinha, os estudantes puderam identificar os aspectos que envolvem as práticas corporais para além da mera vivência. Além de perceber a exclusão e a afirmação de determinadas identidades (Neira, 2020). Infere-se, portanto, que a problematização das práticas corporais em seus contextos sociais possibilita a compreensão dos mecanismos regulatórios que determinam as produções discursivas e as relações sociais.

Enquanto o professor Silvio preferiu narrar experiências sobre a tematização da saúde em contexto de pandemia:

Gente! Não dá para em Educação Física, a gente nesse momento, quando o bicho está pegando, quando o foco é sobrevivência, entendeu? É ficar em casa! Não dá pra gente falar de futebol, de táticas, técnicas, não tem como! (...) não fazia nenhum sentido falar de alinha sabe? Falar de capoeira... tudo parecia tão menor diante de tudo que a gente estava vivendo (Professor Silvio).

Ciente de que o tema saúde estava em voga nas mídias, na sociedade como um todo, considerou o assunto relevante a ser tematizado em contextos de aulas remotas e importante para Educação Física. Pensou, ainda, em tratar o assunto de forma diferente, em uma concepção distinta da ideia de ausência de doença e da abordagem tradicional e tecnicista. Explicou que, até a data da entrevista, estavam apenas dando preferência para aulas teóricas e evitando a vivência de práticas corporais por desconhecer a realidade dos estudantes.

Estavam, naquela ocasião, tratando do conceito ampliado de saúde, pensando na vida em sociedade, considerando as condições de transporte, moradia, violência urbana, assistência pública, etc. Explicou que iniciaram a tematização a partir de assuntos sobre as desigualdades sociais e as injustiças, as questões de gênero, a dupla ou tripla jornada feminina, que interferem no estilo de vida saudável.

Contrariando a perspectiva tradicional, trocaram o pensamento sobre saúde a partir de hábitos individuais, que focaria em questões sobre a alimentação ou a frequência a atividades físicas, para hábitos coletivos, tematizando saúde a partir de uma concepção que considera os determinantes sociais, com ênfase nas experiências de vida dos estudantes.

Inicialmente, pensaram em abordar a dimensão da saúde mental, encontrando caminhos de interseção com a realidade na qual estavam inseridos. Silvio explicou que, a partir desses diálogos, sentiu-se mais à vontade para propor atividades de vivência prática, como quando mencionou:

Eu não vou me sentir à vontade de dizer: Vamos lá! Agora polichinelos... Eu não consigo, mas aí eu vou me sentir mais à vontade agora de repente de fazer alguma prática corporal mais tranquila e que a gente possa falar sobre respiração e tal. Saúde mental e medicação... Não sei! (Professor Silvio).

Tratando também da mesma temática, por ser da mesma equipe pedagógica do professor Silvio, o professor Vicente iniciou sua narrativa de experiência mencionando as dificuldades que encontrou ao tentar propor ações pedagógicas culturalmente orientadas no contexto de aulas remotas. Diante da dificuldade de realizar o mapeamento, decidiu, junto a sua equipe, tematizar saúde. Justificou-se informando que se trata de um assunto amplamente discutido. Algumas indagações orientaram o fazer pedagógico do docente, como:

A gente se aprofundou um pouco mais. Primeiro, no conceito de saúde. O que seria saúde? A gente partiu pro conceito ampliado de saúde, que dialoga com os diferentes determinantes sociais de saúde, que seriam: habitação, alimentação, acesso a saneamento básico, a transporte, a estudo, a lazer, a trabalho, em diferentes outras áreas e isso continua, e o quanto isso influencia e impacta na vida de cada pessoa. (Professor Vicente)

Buscando narrar os caminhos traçados, o docente explicou:

Primeiro transitou pela história da saúde, depois fizemos recorte da história da saúde pública no Brasil, depois fomos discutir com estudantes sobre conceito ampliado de saúde, depois os determinantes sociais de saúde. E aí viemos dialogar a partir de uma questão que surgiu com os estudantes, que é a influência das desigualdades sociais na saúde. E aí começamos a trabalhar alguns recortes. Primeiro: desigualdades sociais, classes sociais e saúde, depois desigualdade sociais, gênero e saúde, e agora a gente está em desigualdades sociais, racismo e saúde e depois a gente vai entrar em saúde mental e nas práticas corporais a partir de toda essa construção, a gente vai dialogar sobre saúde mental que é uma demanda deles porque a gente entende que é legítimo, a gente precisou jogar um pouco mais pra frente justamente para poder estudar, se aprofundar e tratar o tema com todo respeito e importância que ele merece (...) e a partir disso, propor então a partir da realidade que eles vivenciam, uma prática corporal que possa ser feita em um espaço que não exijam muitas questões assim... A gente está pensando que talvez seja interessante meditação, prática de relaxamento, e aí entra minha avaliação rapidinho pensando que eles façam um portfólio, um diário de bordo, que eles ali colocariam todas as experiências no sentido de como seria a meditação no dia a dia. (Professor Vicente)

Evidencia-se que o contexto de pandemia impôs reinvenção ao planejamento pedagógico. Os espaços de que os estudantes dispõem não são previsíveis, e o ineditismo do momento conferiu adaptações na tematização de práticas corporais. Algumas das ações narradas não têm uma relação direta com as práticas corporais.

Embora isso possa acontecer, acreditamos que as problematizações poderiam emergir a partir das vozes dos estudantes e que fossem sobre as práticas corporais. Isso posto, coadunamos com Neira (2020, p. 831) em “[...] os conhecimentos abordados nas aulas emergem à medida que se desenvolve a tematização das práticas corporais [...]”.

O que confere legitimidade ao campo são as discussões vinculadas às práticas corporais; quando estas deixam de fazer parte, sistemática e repetidamente, das aulas, incorre-se no risco de se perder o cerne da discussão da área.

O docente Moacir narrou suas experiências ao promover vivência de jogos e brincadeiras de matrizes étnicas na Educação Infantil. Contou que ao abordar tal temática, encontrou uma possibilidade de diálogo com a construção curricular. Explicou que começou a tematização

perguntando aos estudantes o que são índios<sup>1</sup>. Fez o mapeamento – momento diagnóstico em que buscou informações dos estudantes sobre o assunto que estava tematizando. Falou sobre os diferentes povos existentes, contrariando a expectativa que algumas pessoas têm de que os indígenas são todos iguais, usam as mesmas vestimentas, com mesmos costumes, moram em oca, usam penas na cabeça, etc.

Durante a abordagem de tal tema, um estudante começou a se pronunciar sobre o assunto e demonstrou familiaridade. Seu conhecimento de causa ficou notório quando informou que seus familiares são caiçaras da comunidade de Paraty, seu bisavô era indígena e praticava jogos e brincadeiras indígenas em casa.

O professor prontamente solicitou que o estudante mostrasse para os demais as brincadeiras que conhecia, e sua solicitação foi logo atendida. O docente observou que essa vivência proporcionou nos demais estudantes mais entusiasmo em entender do que se tratava o assunto tematizado e que, a partir desse diálogo, começou a levar outras práticas corporais de origem indígena e manteve diálogo constante sobre o assunto. Em dado momento, perguntou por que o brincar dos povos indígenas era diferente; e os alunos problematizaram o morar na floresta e em prédios, afirmando que o local em que os indígenas moram proporciona mais possibilidade de brincar.

Essas ações narradas pelo docente parecem coadunar com as ideias dos que teorizam a respeito da Educação Física cultural, pois evidenciam que professores que atuam em consonância com o currículo cultural têm, simultaneamente, o reconhecimento da cultura corporal da comunidade e a ancoragem social dos conhecimentos (NEIRA, 2018a; NEVES; NEIRA, 2019).

Na sequência, o professor Moacir contou que, ao tematizar jogos e brincadeiras de origem africana, observou que os educandos gostavam de brincar de bolinha de gude e que, no campus em que atuava, havia muitas bolinhas. Iniciou a tematização questionando se eles sabiam o que seria bola de gude e fez uma contextualização histórica do material.

Explicando sobre os encaminhamentos pedagógicos, sugeriu que brincassem de “pega rabo”. Descreveu a brincadeira como sendo de origem indígena, em que faziam fila e o primeiro da fila precisava fugir do último. Contou que essa brincadeira era frequentemente solicitada pelos estudantes, como destacado em sua fala:

Eles queriam fazer aquilo ali toda aula, né? E se eu não falasse: olha a gente vai fazer sim, mas vamos fazer outras, né? Ou seja, mesmo ali de forma inicial, mesmo com as características sociocognitivas deles de crianças de 4 anos, eles entenderam aquela brincadeira, gostaram e talvez tenha construído na cabeça deles de que respeitar as brincadeiras de outros povos é importante, né? (Professor Moacir)

---

1 O professor informou que usou o termo “índio” por considerar de fácil compreensão para os estudantes.

Além disso, o docente informou que notou diferença no comportamento do estudante que contou da sua própria cultura indígena; antes o observava pelos cantos da escola, amuado, talvez por um problema de rejeição familiar que enfrentava. Para Moacir, ter se pautado na ancoragem social dos conhecimentos fez toda diferença na forma que aquele estudante se portava e se interessava pelos ensinamentos.

Pensando em promover ações de justiça curricular, evitar o daltonismo cultural, e reconhecendo a importância da valorização da cultura brasileira, o docente Machado realizou, junto com sua equipe, um projeto tematizando danças brasileiras.

Em aulas de Educação Física no Ensino Médio, fez um mapeamento registrando danças que os estudantes conheciam ou tinham interesse em conhecer. Além disso, buscou informações sobre danças comuns daquela região. Diante de tal ação pedagógica, surgiram danças, como funk, forró, samba, entre outras. Ao mapear, observaram que, no entorno da escola, havia um Centro de Tradições Nordestinas e que muitos que frequentam e trabalham no local são nordestinos. Diante disso, decidiram coletivamente tematizar o forró.

De acordo com Neira (2020, p. 840), “o acesso aos eventuais percursos histórico-sociais da manifestação tematizada tem mais sentido quando se entrecruza com sua presença na comunidade e na vida das pessoas [...]”. Fatalmente, a tematização de tal prática, da forma como foi feita, ofereceu maior chance de identificação.

O docente Machado explicou como fez essa seleção do tema de ensino e alguns encaminhamentos pedagógicos utilizados:

São Cristóvão é um bairro que tem muita gente oriunda do Nordeste, enfim, filhos de nordestinos. Então, é através desse mapeamento que a gente trabalhou também o forró, não esquecemos dos outros, a gente trabalhou funk, o samba, mas com forró a gente aprofundou um pouquinho mais. (...) Além de ir um dia na feira fazer a nossa, o que a gente chama de culminância, que foi o final do trimestre, que foi ir na feira, então eles poderiam dançar o forró que a gente aprendeu nas aulas ali no Centro de Tradições Nordestinas e a gente ainda fazia um trabalho de ampliação do conhecimento deles, que focavam nas vozes Nordestinas. (Professor Machado)

Além de praticar a dança no Centro de Tradições nordestinas, a proposta era que os estudantes fizessem entrevistas com pessoas que ali trabalhavam. A pesquisa buscava, dentre outras respostas, identificar a relação daquelas pessoas com o forró, visando compreender suas trajetórias de vida, com questões como: o que motivou a migração para a cidade do Rio de Janeiro; situações que passaram na cidade ao chegar; questões relacionadas a preconceito que sofreram; situações constrangedoras com apelidos, etc.

No entender de Neira (2020), as formas pejorativas de ver as práticas corporais e grupos que as disseminam podem ser desconstruídas por meio de atividades específicas, até mesmo dos registros, para que haja o entendimento de como os discursos que diminuem, maltratam, menosprezam são produzidos e reproduzidos; e, desse modo, contribuir para que atos de discriminação e preconceito possam ser atenuados e exterminados.

Segundo o docente, o intuito era aprofundar e ampliar o conhecimento dos estudantes diante de vozes nordestinas. O professor explicou que o assunto despertou grande interesse nos estudantes e tematizar a dança foi desafiador, por ser uma prática corporal de que ele não tinha vivência. Em locais em que atuou anteriormente, costumava vivenciar a dança apenas em datas festivas. Explicou, ainda, que, além do forró, tematizou, em outras ocasiões, dentro do CPII, outras danças:

Eu tive que sair da minha zona de conforto e me vi ali dando aula de forró, de samba, de funk, de brega, brega funk, de axé, enfim, de tudo que eles traziam como demanda, aula de jongo, maculelê (Professor Machado).

Dentro dessa proposta de pesquisa de vozes nordestinas, os discentes podiam, também, entrevistar os familiares ou vizinhos; o critério estabelecido era apenas que fossem pessoas nordestinas ou descendentes de nordestinos. O docente destacou uma situação surpreendente, em que um estudante entrevistou o pai e, a partir dessa entrevista, passou a conhecer a realidade vivida pelo entrevistado ao chegar na cidade do Rio de Janeiro, em situações precárias de moradia, tendo, até mesmo, que dormir no chão de padarias. Tal situação gerou no estudante outro modo de ver o pai e, a partir dessa tematização, o docente disse acreditar ter despertado no estudante outras visões de mundo.

## O cotidiano escolar em tempos de pandemia

As experiências docentes produzidas a partir de diferentes momentos didáticos, ressaltando fragmentos de vozes que permearam o cotidiano escolar, ainda que remotamente foram alvo de investigação. O cruzamento de ideias ressaltadas nas entrevistas, nas observações de aulas e apanhados sobre os temas encontrados na literatura compõe a base para o que aqui será exposto.

No total, foram observadas 25 aulas, sendo 5 de cada docente selecionado para participar dessa etapa da pesquisa. As observações ocorreram do dia 25 de maio de 2021 até 23 de setembro de 2021. Nesse ínterim, houve o recesso escolar, que durou de 17 de julho até 6 de agosto de 2021. Antes do recesso, o ano letivo havia sido concluído, o que possibilitou o início de outro ano letivo no período pós-recesso.

É importante destacar que a participação média dos encontros síncronos: 23 estudantes, nas aulas observadas da professora Carolina, no período anterior ao recesso e pós-recesso; do professor Machado, havia 21 estudantes presentes, também em ambos os períodos; nas aulas do professor Moacir, havia o quantitativo médio de 30 estudantes; do professor Silvio, eram, aproximadamente, 20 estudantes presentes antes do recesso e 17 no período pós; e nos encontros do professor 133 Vicente, 23 antes do recesso e 33 no período pós-recesso. Contudo, cabe ressaltar que algumas das aulas tiveram baixa presença, com eventualmente 3, 4 a 5 discentes. A duração média dos encontros era de 40 minutos.

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo, que, segundo Marconi e Lakatos (1990, p. 75), objetiva “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Como já mencionado, o intuito da presente seção é buscar discutir as ações didáticas observadas e pontuar potenciais ações culturalmente orientadas.

A seguir será possível visualizar as datas em que os encontros síncronos foram observados. O Quadro 1 discrimina os seguintes dados obtidos e registrados em diário de campo: a numeração da aula observada, o nome fictício atribuído aos docentes, a data em que os encontros ocorreram e o tema abordado no encontro. Essa organização foi elaborada com intuito de facilitar a discussão dos dados e apresentar, de forma sucinta, todas os temas em um só local. Sendo assim, quando forem mencionadas as aulas, serão abordadas da seguinte forma: numeração da aula (na sequência das observações) e nome fictício do docente.

Quadro 1 – Organização dos encontros síncronos observados

| PROFESSORES   | CAROLINA   | MACHADO   | MOACIR  | SILVIO   | VICENTE   |
|---------------|--|---|---|--|---|
| <b>Aula 1</b> | Jogos eletrônicos (DIÁRIO DE CAMPO 10/06/2021)                         | História da saúde mental (DIÁRIO DE CAMPO 11/05/2021)                         | Jogos de matrizes étnicas (DIÁRIO DE CAMPO, 10/05/2021) | Saúde mental, história e determinantes sociais (DIÁRIO DE CAMPO, 28/05/2021) | Desigualdade social racismo (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2021)   |
| <b>Aula 2</b> | Live CPIO no Minecraft (DIÁRIO DE CAMPO 08/07/2021)                    | Conceito de saúde mental (DIÁRIO DE CAMPO, 25/05/2021)                        | Conceito de saúde mental (DIÁRIO DE CAMPO, 25/05/2021)  | Saúde mental (DIÁRIO DE CAMPO, 11/06/2021)                                   | Conceito ampliado de saúde (DIÁRIO DE CAMPO, 10/06/2021)  |
| <b>Aula 3</b> | Acolhimento, mapeamento e Jogos Olímpicos (DIÁRIO DE CAMPO 19/08/2021) | Continuação no tema da saúde mental (DIÁRIO DE CAMPO 08/06/2021)              | Avaliação - Certificação (DIÁRIO DE CAMPO, 21/06/2021)  | Atividade avaliativa - Saúde mental (DIÁRIO DE CAMPO, 25/06/2021)            | O corpo na pré-história a partir da animação do filme <i>Croods</i> (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2021) |
| <b>Aula 4</b> | Jogos Olímpicos de Tóquio (DIÁRIO DE CAMPO 26/08/2021)                 | Diversidade sexual e influência na saúde mental (DIÁRIO DE CAMPO, 22/06/2021) | Organização do estudante (DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2021)  | Mapeamento da cultura corporal (DIÁRIO DE CAMPO, 24/08/2021)                 | O corpo na antiguidade - Índia e Egito (DIÁRIO DE CAMPO, 01/09/2021)                              |

|               |  |   |   |  |   |
|---------------|--|---|---|--|---|
| <b>Aula 5</b> | Participação das mulheres nos Jogos Olímpicos (DIÁRIO DE CAMPO 09/09/2021) | Saúde na idade média (DIÁRIO DE CAMPO 08/09/2021) | História da Educação Física (DIÁRIO DE CAMPO, 23/08/2021) | Do conceito religioso ao ampliado de saúde (DIÁRIO DE CAMPO, 31/08/2021) | Corpo: visão holística, corpo alma e espírito (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2021) |
|---------------|--|---|---|--|---|

Fonte: dados da pesquisa.

A professora Carolina, por exemplo, tematizou sobre jogos eletrônicos e os Jogos Olímpicos com os estudantes do quinto ano, na unidade de São Cristóvão II. Em sua aula 1, ela iniciou o debate questionando sobre a presença dos jogos eletrônicos no cotidiano dos estudantes, os quais revelaram conhecer ou jogar os jogos: Minecraft, Free fire, Fortnite e Terraria.

Nesse debate, uma estudante se mostrou contrariada com a temática abordada pela docente e verbalizou: “Por que a gente não faz Educação Física igual na escola? A gente não pode pique-pega, mas outra coisa, sei lá ...” (Diário de Campo, 10/06/2021). A docente se mostrou compreensiva e explicou que a realidade a que muitos alunos estavam submetidos precisava ser levada em consideração, já que alguns poderiam não dispor de espaço para realizar algumas propostas; explicou ainda que Minecraft foi um dos jogos mais citados e que, por isso, tinha feito o material sobre ele.

Na ocasião, falou como seria a dinâmica contando com a participação de ex-alunos em uma live, contextualizou historicamente o Minecraft e falou que alguns jogos eletrônicos são violentos; abordou ainda outros jogos, como Pac-man (come-come), Super Mário e Sonic, assunto que pareceu despertar o interesse dos estudantes.

Tratou da mensagem ambiental passada pelo personagem Sonic, que é inspirado em um porco espinho, que busca salvar o planeta. Abordou a reinvenção dos jogos, como a versão do Sonic dentro do Robox e comentou sobre o filme do Sonic. Mencionou também, a mudança de perspectiva entre os jogadores de antigamente, que apenas consumiam os jogos, e os jogadores de hoje, que participam ativamente até em processos de elaboração.

A aula 2 da professora Carolina foi a live, que contou com a presença de um dos ex-alunos, que, com auxílio de outros 5 colegas, criou o ambiente virtual. O ex-aluno exibiu online o mapa do CPII e contou sobre a sua trajetória de vida e escolar, explicando as motivações de construir o complexo de São Cristóvão na plataforma digital do Minicraft.

A docência no currículo cultural traz para a cena os saberes dos praticantes das práticas corporais, das pessoas que colaboram para a sua existência. Observase que, em tal ação didática, a docente promoveu atividade com foco na ampliação que está presente nas diversas possibilidades de promoção de ações pedagógicas com procedimentos variados, tais como:

(...) Palestras de especialistas ou pessoas que tenham uma história de vida marcada pela prática da manifestação; aulas demonstrativas com as pessoas praticantes matriculadas em outras turmas da escola ou moradoras da comunidade; análise e interpretação de vídeos e textos de vários gêneros literários; mediação do docente; e pesquisas orientadas previamente. (...) Leitura de textos argumentativos; comparação de pontos de vista dos estudantes, do educador e dos membros da comunidade; análise de notícias ou ações de marketing; realização de debates, mesas-redondas com convidados, reprodução de programas de TV e documentários devidamente selecionados. (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 34-35).

No decorrer da live, o ex-aluno convidado mostrou os locais de aula de Educação Física no ambiente virtual do Minecraft e apresentou imagens realistas das quadras, do ginásio, da piscina, etc. O interessante é que os estudantes que não tiveram a oportunidade de conhecer a escola – já que, na ocasião, a matrícula ocorreu no período de aulas remotas, impossibilitando a vivência de aulas presenciais – tiveram, através do Minecraft, a chance de, ainda que virtualmente, conhecer a estrutura; até mesmo estudantes que já estavam matriculados antes da pandemia passaram a conhecer locais antes desconhecidos.

Na aula 1, a professora Carolina tinha comentado a respeito de a criação do ambiente virtual se originar apenas da memória afetiva dos ex-alunos, que atualmente cursam a graduação. Na ocasião, relatou que fizeram uso de plataformas digitais como Google Maps e contaram com auxílio de alunos para que pudessem criar o ambiente virtual da forma mais detalhada possível; falou ainda sobre a existência de uma página do Instagram criada por esse grupo de alunos chamada @CPII\_MANICRAFT.

Situações de mapeamento ficavam evidentes em alguns dados da pesquisa. Na aula 3 da professora Carolina, uma aluna disparou uma fala que gerou desdobramentos. A discente disse: “Eu estava vendo na TV sobre as parolimpíadas” (Diário de Campo, 19/08/2021), apontamento considerado pela docente em momentos posteriores. Nesse encontro, a professora solicitou que os estudantes respondessem sobre as impressões e situações marcantes dos Jogos Olímpicos de Tóquio. Diante da provocação, uma estudante comentou que gostou “da parte da Rebeca e da Rayssa”, que respectivamente conquistaram ouro e prata na ginástica e no skate. O que chamou a atenção foi o destaque relacionado ao gênero e ao ineditismo da vitória de uma atleta tão jovem como Rayssa.

Em dado momento surgiu o assunto sobre a espetacularização do corpo feminino no esporte. Uma aluna falou: “Por que as mulheres não poderiam usar calça? Isso foi muito marcante” (Diário de Campo, 19/08/2021). O questionamento gerou discussões, e a professora comentou que, como forma de protesto, a equipe da Alemanha se apresentou de macacão.

Outro estudante comentou sobre a situação de um atleta que estava representando a França em uma prova de corrida e derrubou todas as copas de águas dos concorrentes; outra estudante mencionou a questão da saúde da Simone Biles, atleta que desistiu de competir as finais por questões emocionais. A professora fez elogios aos comentários dos estudantes por estarem olhando para as Olimpíadas para além das medalhas. A todo momento a professora utilizava notícias para embasar os assuntos que estavam emergindo.

Em continuação, a professora disse ter sido interessante para ela o fato de essas olimpíadas terem tido o maior número de mulheres participantes da história. Um aluno falou que se impactou com o fato de a comemoração do gol do Paulinho<sup>1</sup>, jogador da seleção brasileira de futebol, ter viralizado. Disse ainda que, após o gesto, o atleta deu entrevista explicando que a comemoração foi em homenagem a uma divindade do candomblé, e, em sua fala, propôs reflexões sobre intolerância religiosa, evidenciando que ir de encontro a padrões já estabelecidos gera muitos comentários.

Na sequência, falaram sobre as novas modalidades que foram introduzidas nos Jogos Olímpicos de 2020. O encontro foi finalizado com uma solicitação da docente aos estudantes, que respondessem a um formulário Google, pois ela o usaria como base para planejar os encontros seguintes. No questionário havia perguntas como: “Para você, além das medalhas e conquistas dos atletas e treinadores, que outros acontecimentos/fatos importantes marcaram as olimpíadas?” (Diário de Campo, 19/08/2021). Essa questão foi problematizada na aula 4.

Na aula 4, a docente abordou o fato de as Olimpíadas terem tido o maior número de participação de mulheres de toda a história (48,8%) e questionou aos estudantes se, na opinião deles, sempre foi assim. Na ocasião, falaram sobre diversos assuntos, tais como: o baixo investimento no esporte feminino, que gera protestos das atletas também por mais oportunidades em relação aos homens; a participação feminina como espectadoras na história dos Jogos Olímpicos; o fato de a primeira participação feminina ter ocorrido em 1932; o fato de a nadadora Maria Lenk ter sido a primeira brasileira a competir nos jogos; e de o centro aquático, que recebeu seu nome, visando homenageá-la, ter sido o local de prova nas Olimpíadas de 2016.

A participação dos estudantes nas discussões era constante. Dentre as situações observadas, cabe destacar a fala de um estudante que pediu para mostrar uma foto encontrada no Instagram, que pensou ter relação com o assunto. Era uma imagem que destacava a

---

1 Paulinho, ao comemorar gol do Brasil nas Olimpíadas de Tóquio, simulou a flecha de Oxóssi

seguinte frase: “Além do esporte: mulheres que são atletas e cientistas”. Na ocasião, professora e estudantes problematizaram a frase citada.

A professora mostrou ainda a foto da primeira medalha de ouro feminina em 1996, das atletas de vôlei de praia Jaqueline e Sandra, pedindo que reparassem nas roupas, e comentou que as atletas queriam ter recebido as medalhas agasalhadas, o que não foi bem aceito. Carolina continuou explicando outras lutas e conquistas de direitos das mulheres no esporte, abordando também o período de 40 anos em que as mulheres ficaram proibidas de competir em algumas modalidades.

O assunto enveredou para o corpo feminino, até que surgiu a fala sobre o corpo da Bárbara, goleira da seleção brasileira de futebol, que virou alvo de críticas, por estar acima do peso. O machismo e as questões de gênero foram problematizados, e a docente os fez refletir sobre os locais de decisão majoritariamente habitados por homens, como o caso do Comitê Olímpico. Nesse debate, uma aluna mencionou que observa que a maioria dos presidentes são homens. Até que surgiu o assunto sobre a jogadora Marta, e a docente comentou sobre ela ter competido com uma chuteira com um símbolo a favor da igualdade de gênero e sem patrocínio.

Os estudos culturais inspiram os professores e professoras a confrontarem modos distintos de conceber as práticas corporais sem qualquer privilégio a uma fonte em detrimento da outra. Nesse raciocínio, é primordial que as crianças e jovens da Educação Básica entendam que os discursos em circulação são fortemente influenciados por relações de poder. Nenhuma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é essencialmente boa ou ruim, feminina ou masculina, adequada ou inadequada. Qualquer representação anunciada precisa ser interrogada e desnaturalizada. (NEIRA, 2019, p. 37).

Na aula 5 da professora Carolina, ela fez uma revisão sobre tudo o que havia sido dito na aula anterior. Os alunos questionaram o processo de seleção dos atletas e a docente incentivou o debate a respeito da diferença salarial entre homens e mulheres nos esportes, assim como sobre o espaço dos atletas na mídia. Um estudante mencionou que as mulheres nos esportes não dão tanta audiência e a professora perguntou: “Como daríamos audiência para algo que não conhecemos?” (Diário de Campo, 09/09/2021).

Carolina perguntou também se observam mulheres narradoras ou juízes de jogos. Na ocasião, docente e alunos, do quinto ano, continuavam refletindo sobre o funcionamento da indústria da mídia a partir do esporte, até que um estudante comentou que o mais importante para alguns meios de comunicação era o lucro. Dando prosseguimento, a docente exibiu um vídeo que abordava o uso de uniformes longos pela equipe alemã, como forma de protesto contra a sexualização e comentou sobre o caso das jogadoras egípcias de vôlei de praia, que puderam usar vestimentas que não exibem o corpo, por questão religiosa.

Outra ilustração, que a professora apresentou foi uma que ficava notória a discrepância entre os uniformes femininos e masculinos de um mesmo time, em que os homens usavam bermuda e camisa enquanto as mulheres usavam biquíni. Ao questionar os estudantes sobre as diferenças que eles identificavam, trazendo o debate para as questões de gênero no esporte, desencadeou repercussões, dúvidas e opiniões sobre o assunto. Nesse momento didático, a docente também ilustrou o caso das atletas alemãs Karla Borger e Julia Sude, de vôlei de praia, que foram impedidas de usar biquíni. Tal decisão fez com que elas desistissem da competição, pois não concordaram com tal determinação. Assim, Carolina propôs a seguinte reflexão: “A questão é que querem decidir pelas mulheres a roupa que elas têm que usar, entenderam?” (Diário de Campo, 09/09/2021).

Um estudante estimulou a reflexão sobre a sexualização do corpo da mulher em outros setores da sociedade, como no Corpo de Bombeiros, por exemplo. Importante destacar a fala de outra estudante: “Eu acho estranho que as pessoas hoje normalizam quando você vai para praia de biquíni, mas se surpreendem quando veem uma mulher de top” (Diário de Campo, 09/09/2021). No final do encontro síncrono, a professora informou que, nos encontros seguintes, abordariam assuntos sobre as parolimpíadas e, na sequência, acerca do skate, com ênfase no skate de dedos e no break dance.

Esse cenário nos ajuda a refletir sobre o quanto as discussões acerca das práticas corporais, pautadas em questões da atualidade, podem ser significativas para os estudantes, fazendo com que reflitam sobre as práticas em si e, principalmente, a respeito da sociedade como um todo. Isso é possível a partir das problematizações, como ensina Neira (2018) – refletindo sobre os estudos de Paulo Freire – ao explicar que a problematização cria condições para hibridizar discursos e intercambiar os conhecimentos, isto é, a partir de desafios que o docente lança aos estudantes, eles passam a refletir sobre aspectos que não haviam sido percebidos antes de maneira crítica.

Observam-se também nessa narrativa de experiências, processos de ampliação. Ao ampliar, justamente o docente está recorrendo a outros discursos e fontes de informações, preferindo aqueles que abarcam olhares contraditórios e diferentes das representações acessadas nos primeiros momentos pelos estudantes.

Os registros realizados pela docente também foram acessados. Essa ação, que reconhecemos como um registro, municia a docente para as tematizações que virão. Müller e Neira (2018) mencionam que o registro se apresenta como um recurso com potencial para que se efetive a avaliação do trabalho realizado e a consequente reorientação da rota.

Os docentes Machado, Vicente e Silvio são da mesma equipe. Ocasionalmente, os assuntos abordados podem ser semelhantes, em função do planejamento em comum; dessa forma, daremos ênfase às interseções e discrepâncias que se deram ao longo das observações.

A partir das observações de aulas do professor Machado, foi possível extrair situações que consideramos importantes. O docente incentivou o diálogo sobre questões emocionais e preconceitos existentes acerca da saúde mental. Os alunos relataram ocasiões de preconceito com a questão, como quando uma discente narrou ter sofrido preconceito por se matricular no ballet em um espaço que, de forma concomitante, abrigava as referidas aulas da dança e ainda uma clínica para tratamento de saúde mental.

O professor fez um apanhado histórico sobre o tratamento dado a pessoas com transtorno mental; abordou a diferença entre pessoas economicamente favorecidas com transtorno mental e pessoas em situação precária, informando sobre a tentativa histórica de afastar esses indivíduos do convívio social e ressaltando a existência de centros e núcleos de atendimento psicossocial que visam a não exclusão desses indivíduos.

Abordou ainda que houve uma mudança de tratamento e no entendimento de que essas pessoas precisam estar inseridas na sociedade e não excluídas, sendo as ações de hoje mais voltadas para auxiliar no tratamento, como a realização de trabalhos artísticos, com animais, artesanatos, encarando esse como um problema de saúde pública coletiva. Em outro momento do debate, o professor questionou:

Como é chamada uma mulher quando foge ao padrão estabelecido pelo próprio homem? E uma estudante respondeu: são chamadas de loucas, pois se a gente não tem aquela atitude afeminada, somos taxadas de sapatão, maluca, etc. (Diário de Campo, 11/05/2021).

O docente mostrou fotos dos manicômios, pessoas amontoadas em locais insalubres, relatos de mortes e sem mínimas condições sanitárias, as quais eram colocadas à margem da sociedade e esquecidas. O professor questionou se os estudantes acham que está sendo possível manter uma boa saúde mental nos dias de hoje, e os alunos se pronunciaram dizendo que não. Uma aluna relatou preconceito do pai sobre o tratamento terapêutico, designado por ele como “maluquice”. Alguns alunos relataram situações semelhantes vivenciadas pelos avós.

Um aluno escreveu no chat que a terapia é cara. Nessa ocasião, o professor mencionou os determinantes sociais e o quanto a condição econômica interfere sobre a saúde gerando violência e medo. Uma aluna relatou que amigos recorrem aos pais, mas eles não os levam a sério, alegando “tratar-se de frescura”; desse modo, inviabilizam um tratamento. Outra estudante relatou no chat que pediu ajuda a sua mãe para buscar um tratamento terapêutico e teve a seguinte resposta: “Vai arrumar uma coisa pra fazer”. Essa fala da discente desencadeou a discussão sobre como os papéis sociais da mulher, em relação aos afazeres domésticos, ainda são bem marcados, cristalizando ainda mais o papel da mulher como o de mantenedora de cuidados domésticos.

Era fechamento do trimestre, e o docente estava fazendo uma revisão sobre os assuntos abordados no decorrer do processo educativo. Eis que citou os fatores sociais que considera influenciar na saúde mental, como emprego, educação, segurança, etc. Comentando que há impacto de questões econômicas sobre a qualidade de vida individual, como dificuldade constante para se ter acesso aos direitos sociais, as situações dos ônibus lotados, como também cenas de desleixo com o estado dos trens e a precariedade do transporte público de uma forma geral, causando um estresse diário. Alguns alunos relataram que os pais passaram por situações semelhantes.

Até que surgiu o debate sobre discriminação sexual e violência de gênero, e um estudante questionou no chat: “Pq uma pessoa seria privada de receber tratamentos básicos, como um atendimento num hospital, pela sexualidade?” (Meet, chat, aluno 1, aula 1, 11/05/2021). Essa questão foi debatida e refletida, assim como situações de vítimas de abuso sexual, em que o abusador da própria família foi também alvo de discussão.

Na mesma aula, o docente informou como se daria a avaliação, considerando os trabalhos, a presença nas aulas, as atividades realizadas no Moodle e a autoavaliação. Relatou ainda que um aluno, embora tenha sido honesto, fez uma autoavaliação muito rigorosa sobre si mesmo.

Os docentes influenciados pelo currículo cultural promovem a avaliação por uma escrita autopoética, que é um texto provisório (Escudero; Neira, 2011), objetivando avaliar o percurso; isto é, considerando os estudantes não mais como meros expectadores ou executores de tarefas. Buscam ainda romper com os modelos convencionais de avaliação que apenas verificam e classificam. Aliados ao processo avaliativo, os registros são recursos indispensáveis para que se efetivem as reflexões sobre as práticas.

Na aula 3, o professor Machado mencionou casos de grupos mais propensos a serem afetados pela saúde mental e abordou questões de violência contra mulher, feminicídio, abuso sexual, e etc. Os alunos relataram situações de violência e abuso sexual vividas por eles, como o caso de uma aluna que escreveu no chat a seguinte frase: “Fui abusada pelo antigo parceiro da minha mãe dos 8 aos 11 anos, nunca tive coragem de contar porque me sentia culpada também” (Meet, chat, aula 3, aluna 1, 08/06/2021). Outras estudantes relataram situações parecidas.

Nesse diálogo, uma aluna abriu o microfone e pediu para se retirar da aula; o professor prontamente autorizou e depois enviou mensagem, por e-mail, perguntando se estava tudo bem com a estudante. Ela explicou não ter conseguido permanecer na aula, pois o assunto era delicado, por ter sido vítima de situações semelhantes a que estavam sendo relatadas, e que as aulas do professores estavam ajudando a compreender a situação que vivenciou e a encorajando a ajudar pessoas em situações semelhantes.

Na ocasião, o docente iniciou o diálogo sobre diversidade sexual e de gênero afirmando que o Brasil é o país em que mais se matam homossexuais no mundo. Uma aluna comentou que seria bom que nem precisasse estar discutindo isso, que fossem naturalizadas as relações homoafetivas. Durante o diálogo, o professor revelou a situação de um amigo espancado até a morte por ser gay, relatando ainda que muitos homossexuais têm medo de falar da sua orientação no trabalho e entre os familiares. Nesse momento, os estudantes começaram a mencionar no chat situações de preconceito e homofobia que vivenciam até na própria família, como a descrita por uma estudante no chat: “Aqui em casa eu tenho medo de comentar ou falar essas coisas aqui em casa, principalmente, com o meu pai” (Meet, chat, aula 3, aluno 2, 08/06/2021).

Na aula 4 do professor Machado, ao falar sobre discriminação racial, uma aluna fez um comentário sobre situações de racismo que vivencia:

Achei bem pesado, eu enquanto mulher negra, quando perguntada: Com qual você se acha mais parecida... Todas as vezes que eu sofri preconceito quando eu estava dançando sempre davam preferência a uma pessoa branca, acho que todos que praticam esporte e dança sofrem essa discriminação, acho que o único âmbito que eu não vivi isso foi na capoeira, acho que estamos tão acostumados com a valorização do branco que a gente meio que não ver isso. Muito triste! (Meet, chat, aula 4, aluna 2, 22/06/2021)

O professor lamentou a situação e disse que imagina ser difícil ser preto, negro, mulher, homossexual no nosso país e que acha interessante essas discussões serem feitas em aulas. Sobre o momento atual, ele abordou o fato de estarmos vivenciando a pior crise sanitária dos últimos anos, o que certamente afetará nossa saúde mental. Um outro debate surgiu sobre pessoas que ingerem bebida alcoólica como fuga da realidade.

Durante a aula 5, o docente Machado problematizou as questões da saúde na Idade Média, relacionando a influência da religião e a interferência do cristianismo na nossa cultura, no modo de pensarmos a saúde. Explicou que, com o tempo, passamos a ver no estudo sobre corpo e saúde um enfraquecimento da influência da igreja. Os estudantes tiveram acesso a textos que tratavam do assunto abordado no encontro síncrono que serviu de base teórica para realização de jogos da força on-line, através do recurso interativo de um site chamado Jamboard<sup>2</sup>.

As palavras usadas pelo professor na proposta foram: lepra, pecado e feudalismo. Os estudantes se mostraram participativos e, no decorrer da atividade, foram recordando os assuntos que o docente havia abordado.

---

2 O Jamboard é um recurso passível de colaboração online, quadro interativo desenvolvido pelo Google

As aulas observadas do professor Vicente eram com estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Na sua aula 1, ele problematizou o quanto as questões raciais podem interferir na saúde mental, o quanto mulheres e homens são afetados de forma diferente por essas questões, explicando que os brancos representam quase o dobro dos vacinados contra a Covid-19 no Brasil em relação aos negros; e que brancos são a maior parcela dos profissionais de saúde no País. O professor perguntou quais sentimentos evocam nos estudantes quando se fala do racismo. Uma estudante disse sentir “uma mistura de ódio e tristeza” e complementou: “Já ouvi muita coisa sobre meu cabelo” (Diário de Campo, 27/05/2021).

O assunto enveredou para relatos de situações de violência, racismo e preconceito vivenciadas em momentos de atendimento à saúde. O professor concluiu o diálogo informando que a figura de força e resiliência está muito presente na caracterização das pessoas negras e que a saúde mental afeta pessoas brancas e negras de forma diferente.

Sobre a aula 2, destacamos a abordagem do docente sobre história da saúde e história da loucura. Ele disse estar pensando em propostas de atividades que envolvessem práticas corporais, respeitando a realidade dos estudantes, discutindo como a loucura era tratada na Idade Média e como surgiram os primeiros hospícios. Falou ainda sobre o médico psiquiatra Juliano Moreira, que propôs 3 questões centrais: humanização do tratamento; abolição das camisas de força; criação de espaços para diálogo com os pacientes. Mencionou também que o primeiro hospício brasileiro teria sido no local que hoje se denomina Palácio da Praia Vermelha.

As pessoas que não se enquadravam nos padrões de normalidade imposto pela sociedade eram levadas para esses locais de isolamento. Era o caso de mulheres que lutavam pelos seus direitos, homossexuais, políticos com opiniões divergentes dos que estavam no poder, conforme esclareceu o docente, afirmando achar importante tratar das questões emocionais, buscando equilíbrio emocional antes de tematizar as práticas corporais.

Ainda nesse encontro síncrono, o professor propôs que os estudantes tentassem traduzir seus sentimentos na pandemia. Eles escreveram no chat palavras como *desesperança*, *impotência*, *medo*, *limitação*, *revolta*, *aprisionamento*, *saudade*, e um deles mencionou: *alegria por minha avó ter se vacinado*. O professor explicou ainda que, nos encontros seguintes, tentariam fazer exercícios de meditação, respiração e alongamento; pediu aos alunos que anotassem os seus sentimentos e impressões e que registrassem caso tivessem situações de interrupção da meditação – com barulho, por exemplo.

É importante destacar que situações de câmeras desligadas ocorreram em quase todas as ações didáticas observadas. Durante a aula 3 do professor Vicente, ele comentou sobre o corpo na pré-história, exibiu parte de um filme chamado *Croods* e propôs reflexões. A proposta foi bem aceita pelos estudantes que escreviam no chat terem se identificado com o vídeo.

As relações que surgiram foram sobre dieta baseada no consumo de carnes, frutas, raízes, e o corpo como instrumento de sobrevivência. Uma aluna relacionou as cenas com a atual situação vivenciada, de apenas ir à rua para comprar comida, como faziam os pré-históricos nas cavernas, retratados na animação. Os alunos interagiram pelo chat fazendo comentários sobre o trecho do filme exibido pelo docente e ele explicou que no encontro seguinte falariam sobre o corpo na antiguidade. O professor disponibilizou o filme aos estudantes através do Google Drive.

Na aula 4, o professor Vicente deu continuidade à temática sobre corpo na antiguidade; corpo oriental; corpo no Egito; o domínio do corpo e a liberação do Egito. Uma aluna mencionou no chat que a nossa cultura é muito eurocêntrica. Outra estudante se mostrou interessada no assunto ao mencionar que ama Educação 147 Física. O professor deu continuidade tratando da estética do corpo tanto na sociedade hindu, quanto na egípcia, que expressam religiosidade, crença, posição social e política nas castas.

Em dado momento, fez reflexão sobre as pinturas dos corpos egípcios e explicou:

As relações do corpo com práticas corporais, esportes e exercício físico, do yoga na Índia, prática corporal muito antiga que tem na sua ancestralidade uma compreensão espiritualizada do corpo que faz parte do entendimento da cultura indiana e que seu termo incita a integração do corpo, a união do corpo com a alma. Já na cultura egípcia, temos os jogos no sentido das lutas, no sentido dos jogos com a bola. Então, diferentes jogos foram criados no Egito antigo que hoje conhecemos como práticas corporais e é importante que percebamos que tanto a cultura Hindu, quando a egípcia compreendia o corpo sobre diferentes dimensões e dentre as dimensões eles contam incorporando a política social e religiosa que se funda com a espiritual o que de maneira importante nos demonstra uma compreensão holística e menos dualista de corpo, como a vivenciada no ocidente, por exemplo (Diário de Campo 01/09/2021).

O professor propôs enviar os textos narradas em áudio para facilitar o entendimento dos estudantes, e alguns deles informaram que isso os ajudaria a entender os textos. “O corpo na Índia e no Egito” foi tema da aula 5 do professor Vicente, em que abordou o surgimento do olimpismo, propondo reflexões sobre o corpo grego, apresentando ilustrações de estátuas e explicando que aos homens era permitido andar nus e disputar os Jogos Olímpicos; explicou ainda sobre a mitologia grega, enfatizando o caso das amazonas, mulheres guerreiras habilidosas com arcos e flechas, equitação e artes de combate.

O docente apresentou ilustrações dos ginásios onde ocorreram as primeiras competições dos Jogos Olímpicos; eram ginásios exclusivamente masculinos, local de exibição dos corpos. Abordou também sobre o corpo, a filosofia e a concepção de corpo a partir de Sócrates, pelo entendimento de que a procura por respostas de maneira filosófica se daria a partir de experiências corporais; Platão, como o primeiro a ter o entendimento holístico de corpo;

Aristóteles, com a abordagem primária do corpo, não exclusivamente material; e Hipócrates, responsável por inaugurar o pensamento do corpo anatômico. Associou ainda a busca do corpo perfeito na atualidade com a busca do corpo perfeito pelos gregos.

Outra estudante escreveu no chat que: “associam muito o magro ao saudável” (Meet, aula 5, aluna 1, 15/09/2021). O professor provocou o debate sobre a estética do corpo carioca, a exibição corporal como hábito cultural. Nesse momento, uma aluna falou que a discussão a fez se lembrar de um quadrinho japonês em que a personagem está com um short curto e um homem questiona por que ela está vestida como uma mulher brasileira. Assim, o debate enveredou para a concepção machista mundial sobre o corpo feminino brasileiro e o quanto as propagandas dos anos de 1980 contribuíram para esse estigma; o fato de o Brasil ter sido pioneiro na criação de biquínis; e o entendimento machista de que o corpo mostrado pode ser tocado. Uma aluna iniciou o debate sobre o vôlei e o uso de biquínis, questão que gerou reflexões a partir da seguinte pergunta produzida pela estudante no chat: “Reduziu um esporte olímpico ao corpo da mulher, por que é obrigatório uso de biquíni, por que os homens usam regata e as mulheres precisam usar biquíni?” (Meet, aula 5, aluna 2, 15/09/2021).

Outro estudante propiciou a reflexão acerca de questões sobre a sexualização do corpo negro, a partir do seguinte comentário:

O corpo preto sexualizado, acho que orientação sexual tbm interfere, homens héteros não têm essa questão de vaidade, é uma interssexualização absurda, se vc é gay, gordo, negro é colocado de lado, a parada gay, a maioria são brancos exibindo seu corpo, muito fácil exibir seu corpo quando está no padrão, quando você não faz parte desse padrão você é descartado e é deixado de lado (Meet, aula 5, aluno 1, 15/09/2021).

Por fim, o professor elogiou a participação dos estudantes e explicou que, na semana seguinte, discutiriam sobre corpo e olimpismo, e sobre uma reportagem que foi feita a partir da diversidade do corpo dos atletas.

Contrariando o histórico do ensino de Educação Física, também se verifica que os docentes problematizam os marcadores sociais da diferença: gênero, raça, religião etnia e classe social. Sendo assim, os professores contestam a realidade e enfrentam diariamente essas questões em vez de camuflá-las, considerando sua devida importância e buscando caminhos para tratá-las didaticamente (Santos Júnior; Neira, 2019).

As ações pedagógicas promovidas pelo professor Vicente que foram observadas talvez demonstrem que careceram de problematizações a partir das práticas corporais, mas as abordagens pautaram-se em questões sobre o conceito ampliado de saúde e corpo, assuntos que interferem em um estilo de vida ativo e saudável, questões apontadas pela literatura como inerentes ao campo da Educação Física.

As aulas do professor Silvio passaram a ser observadas a partir do dia 28 de maio de 2021. Em sua aula 1, ele abordou o tema sobre saúde mental, história e determinantes sociais, mencionando termos como identidade, norma e o julgamento aos que fogem dos padrões que o processo avaliativo escolar busca produzir. Tratou sobre saúde mental coadunando com a perspectiva e abordagem dos docentes Machado e Vicente. Exibiu um vídeo sobre um comercial que fala sobre como pessoas em depressão se sentem e como se encara a saúde mental. O vídeo retrata a cena de uma menina que sai da reunião por estar em depressão, e outra pessoa diz: “Ela não aguentou o tranco”.

Comentários foram evocados pelos estudantes no chat, como: “a pessoa não dá a devida importância que deveria dar pra saúde mental” (Meet, aula 1, aluna 1, 28/05/2021); e “as vezes não dá importância pra própria saúde mental” (Meet, aula 1, aluna 1, 28/05/2021). O professor incentivou-os à reflexão. Alegando que expressões de julgamento contribuem para que as pessoas continuem sofrendo, que ali estavam tratando da importância da solidariedade e empatia.

Mediante um questionário com perguntas relacionadas aos interesses dos estudantes, os professores promoveram uma roda de conversa com um profissional especialista em saúde coletiva, políticas públicas, educação do corpo e saúde mental. Algumas perguntas foram feitas a ele, e a entrevista gravada. Em sua aula 2, o professor Silvio questionou aos estudantes qual das perguntas feitas ao especialista teriam curiosidade em saber a resposta. Os estudantes escolheram a seguinte: “O que você poderia falar para milhares de estudantes do Colégio Pedro II que estão em isolamento social há mais de um ano por conta dessa pandemia e estão precisando lidar com sua saúde mental nesse período?”

Em resumo, o especialista disse que o importante é que os alunos entendam que essas frases motivacionais e milagrosas da internet não são salvadoras. Comentou ainda sobre os momentos de falta de criatividade, de angústia, que as estratégias para sair dessas situações são sempre individuais, que é importante se cobrar menos e ocupar o tempo buscando alternativas como assistir a filmes, ler livros, etc. O assunto gerou comentários sobre autocobrança e disseminação de informações nas redes sociais que exaltam o corpo enquadrado nos padrões sociais de beleza.

Em continuação, o docente exibiu um vídeo intitulado “O segredo da Felicidade, blogueirinha do fim do mundo”, disponível no Youtube. O vídeo gerou comentários que ressaltam a importância de pensar coletivamente quando se trata de saúde mental. Na sequência, o docente explicou a importância de meditar e seus benefícios comprovados cientificamente e convidou os estudantes a tentarem meditar por 1 minuto, com a orientação de um vídeo do Youtube denominado “Meditação em 1 minuto”. A proposta parece ter sido bem aceita, como se nota no comentário de uma estudante: “A meditação tem me ajudado

bastante, tem um pouco mais de uma semana que comecei” (Diário de Campo, 11/06/2021). O professor concluiu considerando positiva a participação dos estudantes e mencionando o fato de uma estudante ter instalado um aplicativo de meditação no celular, por sugestão dele. O processo avaliativo, foi assunto inicial da aula 3 do professor Silvio. A avaliação docente se baseou na execução de uma atividade de caráter opinativo. Os estudantes que a fizessem teriam nota dez; os que não fizessem, zero. As questões buscavam informações sobre determinantes sociais e condições de vida.

Cabe ressaltar que inúmeras foram as situações relatadas sobre dificuldades de acesso à internet, tanto pelos estudantes, quanto pelos professores, até mesmo uma situação em que o docente Moacir, que ficou sem energia elétrica na sua residência, o que conseqüentemente o fez promover o encontro dentro do próprio carro para evitar que o dispositivo eletrônico ficasse sem bateria.

Na aula 4 do professor Silvio, que foi uma das primeiras aulas pós-recesso, ele explicou sobre um formulário que visava mapear a cultura corporal dos estudantes. O questionário pretendia identificar opiniões sobre o corpo na sociedade atual, informações pessoais, como bairro em que reside e locais disponíveis para práticas corporais nos arredores da residência. De acordo com o docente, o intuito do questionário era conhecer a realidade dos discentes naquele período e, a partir disso, construir propostas coerentes.

Questões relacionadas a fatores sociais que interferem no estilo de vida ativo foram mencionadas, e o docente questionou aos estudantes se a pandemia havia impactado seu estilo de vida, principalmente quanto à prática de atividade física. Em sua aula 5, o docente problematizou as questões de saúde e opiniões religiosas e o quanto a cultura pode afetar a saúde da população.

Propôs ainda uma reflexão a partir da seguinte situação hipotética: “O que você faria se um/a amigo/a falasse assim pra você: Amigo(a), quer saber de uma coisa? Eu acredito que essa doença é para quem já está fragilizado. Ela não é para quem já está forte espiritualmente, não vai acontecer nada com quem está bem.” (Diário de Campo, 31/08/2021) . Um estudante respondeu que daria uma prova a esse amigo, explicando que as pessoas que frequentam a igreja também adoecem.

O docente explicou que recebeu várias respostas, após solicitar que os estudantes respondessem à seguinte questão: “A concepção mágico-religiosa de saúde ficou no passado da humanidade ou ainda pode estar presente nos dias de hoje? Justifique a sua resposta.” (Diário de Campo, 31/08/2021).<sup>3</sup>

---

3 46 Matéria que inspirou a reflexão a partir do comentário do entrevistado: <https://observatoriodatv.uol.com.br/noticias/entrevistado-do-encontro-diz-que-corona-nao-e-paraquem-esta-forte-espiritualmente-e-a-web-se-revolta>

Uma das respostas lhe chamou a atenção e foi apresentada em aula:

Ainda está presente nos dias de hoje, eu sempre evito tomar remédios, porque eu acredito que a cura de todas as doenças está nas coisas de Deus. As frutas, plantas, ervas, etc... eu nunca vou confiar em um humano pra nada, e não é agora que eu vou confiar. Sim só existem doenças que só Deus pode curar, como câncer. Mas não é porque eu peguei o COVID19 que é uma maldição ou algo do tipo (Diário de Campo, 31/08/2021).

O docente informou ter respondido da seguinte forma:

Concordo quando desassocia o contágio da covid-19 com maldição divina. Mas permita-me apresentar uma outra perspectiva. Se nós somos obras divinas, por que não acreditar que grande parte do que o ser humano produz pelo bem da humanidade, também faz parte da obra divina produzida por mãos humanas. Nesse sentido, o avanço da ciência seria Deus nos apresentando soluções por meio dos próprios homens. Todo respeito a sua crença. Desejo o melhor pra você com o apoio da sua religião e também com o uso de máscara, distanciamento social, dentro do possível e vacina!! Abraços (Diário de Campo, 31/08/2021).

Esse diálogo nos permite refletir sobre o quanto as crenças e valores pessoais interferem nas ações, na saúde e na qualidade de vida. Ou seja, as questões culturais também influenciam as decisões. É como se houvesse a incorporação do que se escuta, ainda que não, necessariamente, haja uma comprovação. A religiosidade é um exemplo. Por isso, a importância da informação verificada.

As observações das aulas do professor Moacir foram iniciadas no dia 10 de maio, com as turmas do sexto ano do Ensino Fundamental. Em sua aula 1, ele iniciou questionando sobre o que os estudantes pensavam ser jogos de matrizes étnicas. Alguns alunos participaram respondendo que são jogos da nossa cultura. Ao falar da importância de valorizar as culturas indígena e africana, explicou que não significa, necessariamente, esquecer a cultura europeia. O professor mostrou brincadeiras que os estudantes praticam e que, talvez, não saibam que são de origem africana ou indígena.

Moacir explicou ainda sobre a existência de jogos de origem africana e afrobrasileira. Além disso, ao falar da África, enquanto continente, mencionou o apartheid e recomendou o filme *Invictus*. Em sua explicação, acrescentou que a brincadeira que conhecemos como “reloginho” originou-se na Nigéria, onde recebia o nome de “saltando-feijão” – alguns alunos revelaram desconhecer tal informação. O professor ainda comentou que a apropriação cultural desvaloriza as pessoas que inventaram determinada brincadeira e citou outros exemplos de brincadeiras, como “terra-mar”,<sup>4</sup> que os estudantes associaram à brincadeira “morto-vivo”; e

---

<sup>4</sup> Terra-mar (Moçambique) é uma brincadeira em que uma linha no chão separa o lado mar e o lado terra, quando, por exemplo, pronunciam terra todos os participantes vão para o lado terra, o mesmo fazem quando dizem mar (CUNHA, 2016).

o jogo Matacuzana<sup>5</sup>, semelhante a outro jogo, conhecido como Três Marias.

Enquanto o docente abordava o tema cultura indígena, um aluno narrou sua vivência da brincadeira “corrida com tora” nos jogos internos do colégio. O professor explicou que são diferentes povos e os estudantes mencionaram a existência de diferentes línguas indígenas e formas de ensino. A proposta didática foi finalizada com a indagação feita aos estudantes a fim de identificar se sabiam a origem da peteca, que ele explicou ser indígena. Em seguida, provavelmente com intuito de incentivar a aprendizagem de mais uma brincadeira indígena, foi exibido um vídeo explicativo sobre o Jogo da Onça.

Na aula 2, o docente Moacir incentivou a reflexão a partir das seguintes questões: “O que é esporte? O que são jogos de matrizes étnicas? Qual a diferença entre jogo e esporte?” (Diário de Campo, 24/05/2021). O professor conceituou esporte, jogo, desporto e o surgimento da palavra Olimpíadas. Mencionou a diferença entre esporte participação, esporte performance, esporte de marca, precisão, invasão, campo, taco, combate, técnico combinatório e de rede parede. E finalizou sua aula propondo que refletissem sobre a seguinte questão: “Qual a importância de aprender rúgbi e esportes considerados não convencionais?” (Diário de Campo, 24/05/2021).

Na aula 3, o docente pediu que os estudantes respondessem um questionário que estava em formulário Google, que serviria como critério de avaliação por haver perguntas que visavam revisar os conteúdos. Em dada situação o docente disse a seguinte frase: “O mais importante pra mim não é a nota de vocês, são vocês.” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/06/2021). O professor finalizou sua fala explicando que aqueles alunos do sexto ano estavam, na ocasião, concluindo o ano letivo de 2020 e que o ano letivo de 2021 começaria após o recesso e, provavelmente, eles estariam no sétimo ano.

No retorno das aulas, no pós-recesso, o professor iniciou explicando sobre organização estudantil, planejamento e avaliação. Antes de realizar o mapeamento o docente disse que seriam tematizados: esportes, iniciação esportiva e Jogos Olímpicos com ênfase nos jogos não convencionais. A proposta era que os alunos se organizassem em duplas para pesquisar sobre um esporte não tradicional e produzissem um material a respeito. Na ocasião, um estudante comentou que fez um trio para que não ficasse um aluno excluído da tarefa, e o professor parabenizou tal atitude.

Durante a aula 5, o professor levantou questões que compõem o histórico da Educação Física, apresentando a versão segundo a qual por anos a área buscava padronização dos movimentos. Eis que uma estudante expôs seu entendimento:

---

5 No Brasil, costumamos ouvir chama-lo de “jogo das pedrinhas”, “cinco ou três Marias”, e outros... Em Gana, na África, é chamada de “pombo” ou “matacuza”. No jogo, o participante escolhe uma pedra e joga para o ar. Enquanto a pedra está no ar, ele pega outra do monte (com a mesma mão) e depois pega a pedra que foi jogada para o ar antes de cair (CUNHA, 2016).

Aluna: ela meio que queria controlar as pessoas pelo movimento? Professor Moacir: isso, e a gente sabe que é impossível controlar as pessoas pelo movimento, pois nossos movimentos sofrem influência da cultura, então eu posso sentar de uma forma e vocês de outra (Diário de Campo, 23/08/2021)

O diálogo foi acontecendo conforme o professor apresentava uma imagem que ilustrava a história da Educação Física explicando o que ela foi: higienista, militarista e esportivista.

Diante de tal debate, um estudante refletiu sobre o uso de saia por homens, comentando que tanto os meninos quanto as meninas estavam usando saia na foto e expondo o seguinte comentário: “Nessa foto vejo que até os meninos usam saias, estranho, né?” (Diário de Campo, 23/08/2021). O professor respondeu que pode parecer estranho para a nossa cultura, mas que na Escócia o uso de saia (Kilt) por homens é naturalizado.

Compreendendo a Educação Física como um componente curricular que detém para si a peculiaridade de exposição dos corpos em ação, em que as performatizações de gênero estão expostas, portanto é importante usar esse espaço para o enfrentamento das questões de gênero, evitando práticas generificadas e excludentes. A ausência de discursos sobre gênero pode contribuir para uma formação menos crítica sobre os preconceitos, fazendo com que discursos biologistas, sexistas e heteronormativos sejam naturalizados (Garcia; Brito, 2018). Reconhecendo as inúmeras performatizações de gênero, sexo e desejo, é fundamental que se naturalizem e se valorizem também as outras formas de ser e existir, por mais diferentes que sejam. Falando acerca das correntes curriculares da Educação Física, o docente Moacir explicou que, historicamente, buscavam estudantes disciplinados e dóceis, não valorizavam a inclusão e a diversidade; além disso, a contestação não era incentivada.

Moacir apresentou uma imagem que ilustrava pessoas pretas e com deficiência brincando e dialogou sobre o que a Educação Física vem sendo, problematizando:

É importante a inclusão dos jogos e brincadeiras indígenas, pois a cultura negra não era muito valorizada, a gente quer trazer esses jogos indígenas que não eram muito valorizados. Então, quando a gente traz esportes locais, estamos incluindo outras culturas e possibilidades, imagina se eu só falasse de futebol? (Diário de Campo, 23/08/2021).

Esse apontamento do professor reflete discursos provenientes de estudos que embasam a Educação Física cultural, quando teóricos mencionam a importância de tratar a cultura historicamente marginalizada e valorizar a própria cultura (Neira, 2018a; Neira, 2011).

Nesse sentido, Moacir expôs que pretendeu tratar assuntos da Educação Física buscando discutir sobre as diferentes práticas corporais, por exemplo, sobre canoagem, regras da canoagem, relações da canoagem com o meio ambiente.

Quase finalizando a aula, enquanto dialogavam sobre esportes menos conhecidos, um estudante questionou: “Por que o futebol é mais famoso que o tênis?” (Diário de Campo, 23/08/2021). O docente respondeu que o futebol requer menos investimento e que, ainda assim, há um investimento maior no futebol em comparação a outros esportes, como vôlei. Um estudante comentou: “Professor, o tênis não é um esporte muito famoso no Brasil porque exige muitos equipamentos e não é muito acessível” (Diário de Campo, 23/08/2021).

Como já explicitado, a Educação Física cultural se apresenta como uma proposta curricular que pretende conscientizar e potencializar a formação de cidadãos mais atentos às injustiças, sejam elas sociais ou curriculares, que restringem direitos a parte expressiva da população. Nada mais coerente, portanto, do que finalizar a discussão desses dados com falas dos estudantes dialogando e problematizando as injustiças de acesso a esportes considerados de elite.

## Incertezas

Pretendendo compreender como a atuação docente se constrói a partir do embasamento teórico pautado no currículo cultural, as respostas ao questionário, as transcrições de entrevistas e os registros em diário de campo, constituíram materiais importantes de confronto com dados encontrados na literatura. Desse modo, foi possível analisar como se constroem, na prática, aulas culturalmente orientadas em uma instituição de ensino que possui a escrita documental da Educação Física, como parte constituinte do PPPI, apontamentos embasados no currículo cultural.

O trabalho nas fronteiras da cultura levado a cabo pelos docentes, acaba por proporcionar discursos de contestação, problematizações constantes, situações que geram sentido e significado ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, ainda mais quando são tematizadas práticas corporais a partir de assuntos atuais ou que tenham relação com a realidade e interesse estudantil.

As análises realizadas a partir das respostas ao questionário permitem inferir que há entendimento sobre o que vem a ser, ainda que provisoriamente, o currículo cultural por parte dos 33 professores de Educação Física do CPII que responderam às perguntas. Nas respostas discursivas, os docentes desceveram princípios que a literatura aponta como sendo do currículo cultural, como quando validam os saberes discentes, as diferenças, a própria cultura, as culturas silenciadas, ou reconhecem a importância da problematização das relações de poder e valorizam a diversidade.

Foi quase unânime a afirmativa acerca do conhecimento sobre a parte escrita documental da Educação Física presente no PPPI e sobre a literatura que embasa o currículo cultural. A maioria apontou colocar ou tentar colocar o currículo cultural em ação. As modificações observadas pelo corpo docente entre a proposta pedagógica de 2011 e o novo PPPI 2017/2020 indicam a transição de uma perspectiva desenvolvimentista para uma de práticas pedagógicas culturalmente orientadas, o que evidencia uma mudança paradigmática de perspectiva curricular nessa instituição.

Essa nova concepção de Educação Física parece, efetivamente, ganhar espaço nos princípios orientadores discursados por esses docentes que atuam no CPII. No entanto, a análise do questionário deixa algumas lacunas. Embora, respondam positivamente sobre ter uma prática culturalmente orientada, apenas um estudo de campo com observação de aulas, como foi feito, com narrativas de experiências, permitiu o confronto dos dados com a literatura e elucidou outros conhecimentos.

No entanto, os dados discutidos a partir das respostas ao questionário nos ajudam a refletir sobre como vem se construindo o currículo da disciplina na instituição e como têm ocorrido a aceitação e o entendimento docente nesse aspecto. Considerando os limites teórico-práticos, as respostas obtidas geram outros questionamentos que evidenciam a importância de estudos que investiguem o cotidiano das aulas.

Nesse sentido, concordamos com Neira (2018d) quando menciona a importância de estudos que objetivem compartilhar caminhos possíveis de ressignificação, isto é, de práticas pedagógicas culturalmente orientadas, pois, para o autor, é a partir das investigações realizadas com o currículo cultural em ação que poderemos teorizar a seu respeito.

Considerando os docentes como sujeitos protagonistas ao que se refere à construção e à efetiva ação curricular, associada ao ambiente escolar, local importante de investigação e análise — quando em busca por teorização a respeito de um currículo recém-implementado em uma instituição de ensino, os dados obtidos a partir das entrevistas com os professores e das observações de aula, potencializados pelas falas discentes e docentes, apresentam-se como rico material de discussão, pois os registros são recursos auxiliares nesse entendimento.

A análise cultural das respostas dos professores às entrevistas elucida uma relação existente entre a trajetória de vida docente e a decisão por um currículo pós-crítico. A resistência ao promover aulas culturalmente orientadas, na visão dos entrevistados, reflete uma carga histórica, esportivista e promotora da saúde, sobre a área da Educação Física, refletindo também as concepções tradicionais, conversadoras e reacionárias ideológicas de ensino.

São inegáveis as disputas por significados existentes no campo de investigação sobre a produção curricular. Ainda que não possa ser capturado, o currículo cultural se mostra passível de ressignificações, estabilizações provisórias e constantes desestabilizações.

A concepção de Educação Física defendida pelos entrevistados transita por uma noção de docentes como possíveis incentivadores de ações mais solidárias, facilitadores na formação de sujeitos críticos, capazes de contestar e transformar a realidade. Dessa forma, os professores promovem experiências, reflexões e problematizações a partir da vivência e leitura das práticas corporais. A difusão do conhecimento sobre o currículo cultural, de acordo com os entrevistados, depende de vários fatores, tais como: a compreensão dessa perspectiva curricular, a atualização profissional e seu ensino na formação inicial e continuada docente.

A avaliação parece ocorrer de forma processual. Os docentes anunciaram preferir avaliações que não se pautem em simples verificação ou classificação dos estudantes e preconizam que as vozes estudantis sejam consideradas nesse processo. A organização dos temas de ensino parece não obedecer a uma ordem pré-estabelecida. Nesse aspecto, alguns docentes apontam situações nas quais há conteúdos pré-determinados que são passíveis

de modificações e não cumprem uma hierarquia fixa. As tematizações, aparentemente, são fruto do mapeamento e registro; nesse sentido, portanto, a escuta de vozes discentes parece imprescindível aos entrevistados.

Os professores se esforçaram para ocupar as discussões com uma atitude coerente com o que preconiza a Educação Física cultural, ou seja: inserindo a comunidade escolar nos debates; promovendo ações que visam problematização das práticas corporais; convidando representantes das práticas corporais à escola, incentivando a contestação e a reflexão crítica sobre a realidade; evidenciando situações de injustiça social; tematizando práticas notadamente marginalizadas pelo currículo; contribuindo para a desconstrução de estereótipos a específicos grupos identitários; ou valorizando as diferenças e a pluralidade cultural.

Os conhecimentos se originaram de múltiplas fontes. Professores e estudantes interagiram com representantes das práticas corporais, vivenciaram-nas de variadas formas; assistiram a vídeos e ouviram podcasts previamente selecionados ou escolhidos por iniciativa própria; visitaram ambientes onde as manifestações aconteceram; acessaram conteúdos de textos digitais, ferramentas digitais interativas, entre outros, sem qualquer espécie de hierarquização, sistematização ou valoração.

A atitude política adotada pelos docentes cujas aulas foram observadas baseou-se num diálogo constante com as diferenças. Os docentes parecem acreditar em uma educação mais humana, libertária, menos violenta e opressora, pautada em princípios democráticos. Esse fato se evidenciou quando a docente Carolina problematizou o desconhecimento de jogos de tabuleiro de origem indígena; no momento em que o professor Moacir convidou um estudante indígena para enunciar suas vivências; na ocasião em que o professor Machado tematizou o forró e propôs debates sobre a história de vida dos seus praticantes e pesquisa sobre a cultura nordestina; quando o professor Silvio convidou uma estudante, com notório saber sobre a altinha, para contar sua vivência aos demais estudantes, tratando de questões de gênero; e quando o professor Vicente avaliou positivamente uma estudante que não se enquadraria nos critérios de avaliação motora historicamente cultuados pela área, considerando sua participação nos debates e sua vivência, por exemplo.

Evidencia-se que os aspectos ético-políticos do currículo cultural exercem forte influência sobre os docentes. De certa forma, infiltrados em suas ideologias e práticas pedagógicas, como quando se articulam com projeto político-pedagógico da escola, se pautam na ancoragem social dos conhecimentos, na justiça curricular e na valorização das diferenças. Além disso, quando os docentes mapeiam o patrimônio da comunidade, validam seus saberes, favorecem sua enunciação e os incorporam ao currículo. As situações didáticas organizadas pelos docentes participantes do estudo buscam inspiração na justiça curricular,

buscando cumprir a função de incluir outras formas de representação das práticas corporais, a fim de, quem sabe, desestabilizar a hegemonia desfrutada pelos esportes da tradição euro-estadunidense, quando confrontada com a condição das brincadeiras, danças e lutas produzidas e reproduzidas por outros povos.

A mudança de comportamento do estudante indígena que ficava amuado nas aulas de Educação Física após expor sobre sua vivência com jogos e brincadeiras de matrizes étnicas; a identificação pela altinha despertada nas alunas que participaram do diálogo com uma aluna que pratica altinha; a forma de ver o pai que se modificou a partir da tematização do forró e pesquisa sobre a história de vida de nordestinos, entre outras situações, demonstraram que o currículo cultural da Educação Física se apresenta como possibilidade de embasamento para ações pedagógicas e que tais ações têm influenciado positivamente a vida dos estudantes.

Nesse período, inúmeras reuniões foram feitas via web e houve aumento do uso de meios de comunicação através de aplicativos de troca de mensagens instantâneas, o que implicou aumento da carga horária de trabalho, sem ao menos poder mensurá-la. Além desses fatores, inúmeras questões pessoais afetaram famílias, estudantes e professores. Foi um período em que era urgente parar e entender o que essas pessoas estavam passando. De nada valeria permanecer propondo ações didáticas sem considerar tudo aquilo que nos afetava e causava tantos danos nefastos; por isso, toda e qualquer análise diante dos fatos considerou o contexto e o momento que estávamos vivendo.

Nesse sentido, parece que os professores encontraram fôlego para seguir trabalhando em meio às condições precárias impostas pelo ensino remoto emergencial, as quais se evidenciaram diante das circunstâncias a que muitos foram submetidos, como os escassos recursos digitais e a necessidade de conhecimento imediato sobre tecnologia, visto que laborar com as mídias requer preparo.

A expectativa é que essa outra concepção de Educação Física seja mais difundida, propiciando oportunidades diferentes daquelas comumente utilizadas pela maioria dos docentes. Destacamos, ainda, a necessidade do fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade escolar. Portanto, façamos a nossa aposta nos estudantes para a construção de uma sociedade menos desigual, a fim de que possamos questionar e contestar os modos de vida a partir de um processo de negociação. Acreditamos que essa abertura ao novo e a imersão no processo de ressignificação sejam estratégias mais válidas do que o fechamento em nossas certezas.<sup>1</sup>

---

1 Retomemos ao conceito de inacabamento ensaiado por Paulo Freire, que incentiva a busca constante do conhecimento, entendendo os seres como inconclusos, curiosos e abertos à procura, à vida e à diferença (FREIRE, 2020).

Futuras pesquisas podem ser desenvolvidas, por exemplo, a partir do confronto de teorizações curriculares – sob a perspectiva da Educação Física cultural – com a realidade vivida em aula, levando em consideração outros contextos; ou ainda analisando a influência do currículo cultural sobre a atuação docente de diferentes regiões do País ou o impacto dessas ações sobre os discentes.

Não é difícil inferir que a construção dos saberes no campo da Educação Física necessita de novas possibilidades de acesso ao conhecimento. O currículo cultural e sua maleabilidade inerente podem propiciar a inserção de saberes que englobem os anseios de muitos daqueles que não se veem incluídos dentro de uma homogeneidade curricular que vise à meritocracia e à valorização do rendimento. A oportunização de uma ressignificação mostra-se latente no âmago da Educação Física, e o currículo cultural possibilita tal transição. Contudo, ele não está em processo de mudança, dizem os docentes. Ele é a própria mudança (Neira; Nunes, 2020).

Logo, é assim que estamos a escrever, a pensar e a refletir.

## REFERÊNCIAS

ANGELO, Francisca Navantino P. de. Os dez anos da lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 357-378, dez. 2019.

APPLE, Michael W. **Poder, significado e identidade: ensaio de estudos educacionais críticos**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1ª reimpr. da 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos feministas**, Florianópolis, v.19, n. 2, p. 548-559, 2011.

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

BOECKEL, Cristina; ÁVILA, Edimilson; RODRIGUES, Matheus. Deputados entram sem avisar no Colégio Pedro II, anunciam 'vistoria' e provocam confusão. **TV Globo e G1**, Rio de Janeiro, 11/10/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/blog/edimilson-avila/noticia/2019/10/11/deputados-tentam-fazer-vistoria-no-colegio-pedro-ii-e-provocam-confusao-com-reitoria.ghtml>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. COLÉGIO PEDRO II. **A Educação Física como componente curricular da educação básica no Colégio Pedro II**. MEC/ Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2011.

BRASIL. Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Altera a Portaria nº 3.112/2020. **Portaria nº 825**, de 25 de maio 2021c.

BRASIL. Ministério da Educação. Define as diretrizes gerais para a confecção do planejamento didático e pedagógico para a Educação Básica e os respectivos calendários escolares para o ano letivo de 2021. **Portaria nº 1.801**, de 26 de outubro 2020f.

BRASIL. Ministério da Educação. Define parcela complementar do Auxílio Estudantil Financeiro Inclusão Digital a estudantes deferidas/os nos Editais nº 01/2020 e nº 04/2020. **Portaria nº 3.099**, de 22 de dezembro 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Portaria nº 343/2020**, de 17 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 02/11/2021. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre o calendário do Ano Letivo de 2021. **Portaria nº 1.061**, de 30 de jun. de 2021. Brasília. 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre o funcionamento das atividades do CPEI entre 26/3 e 4/4. **Portaria nº 445**, de 24 de mar. de 2021. Brasília. 2021b.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre o funcionamento das atividades não presenciais para estudantes da educação básica. **Portaria nº 1.775**, de 8 de out. de 2020. Brasília. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Estabelece diretrizes excepcionais de ensino remoto para o ano letivo de 2020. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.112**, de 29 de dez. 2020d.

BRITO, Leandro Teofilo; LEITE, Miriam Soares. Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 481-500, maio/ago. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 19-54.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 45-56, 2008.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v. 25, p. 91-107, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais - para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-36.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais - para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação: mídias, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 13-36, 2004.

COLÉGIO PEDRO II. Departamento de Educação Física. In: COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional Colégio Pedro II**. p. 234-260. 2018. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

COLÉGIO PEDRO II. **Componentes curriculares - formatação para PPPI**. 2016a. COLÉGIO PEDRO II. Projeto Político-pedagógico. Brasília: Inep/MEC, 2002.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. **Branquitude: dilema racial brasileiro**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020.

CUNHA, Débora Alfaia. **Brincadeiras africanas para educação cultural**. Castanhal - PA, 2016. Disponível em: <http://www.laabufpa.com>. Acesso em: 22 out. 2021.

DAOLIO, Jocimar. (coord.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. GEPEFIC-Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DUARTE, Leonardo de Carvalho; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da educação física: a produção de uma pedagogia engajada. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 283-300, 2020.

ESCUDERO, 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.

FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em educação física escolar e implicações para a formação docente. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531-540, set. 2011.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; RAMOS, Maitê Mello Russo. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar. In: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas (org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar** [livro eletrônico]. Fortaleza, CE: EdUECE, 2017. p. 184- 208.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24. ed. Loyola, 2015.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 531-546, 2014.

FREIRE, Elisabete dos Santos. As contribuições de Paulo Freire para a formação de professores de Educação Física: algumas reflexões. In: SOUZA, Claudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.) **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. v. 38. Curitiba, SP: CRV, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Rafael Marques; BRITO, Leandro Teófilo. Performatizações queer na Educação Física escolar. **Movimento**, v. 24, p. 1321-1334, 2018.

GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter. O local da diferença: desafios à educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13 n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2010.

GOMES, Joe. **Teoria e prática multicultural: subsídios para formação continuada do professor de Educação Física**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; TERRA, Janaina Demarchi; ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. As práticas corporais alternativas como conteúdo da Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 267- 281, 2013.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** - diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LISBOA FILHO, Flavi Ferreira; MACHADO, Alisson. Comunicação e cultura: reflexões sobre a análise cultural como método de pesquisa. XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 2015, Joinville/SC. **Anais**. Joinville: Intercom, 2015. p. 1-15.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** uma perspectiva pós- estruturalista. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACÊDO, Libni David de Santana; RAMOS, Tiago de Melo; PURIFICAÇÃO, Thaís Almeida; NEIRA, Marcos Garcia. Análise de atos de currículo na educação física em escolas da rede municipal de Simão Dias - SE e Paripiranga - BA. **Conexões**, v. 16, n. 3, p. 281-298, 2018.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. **Educação física, currículo cultural e a educação de jovens e adultos:** novas possibilidades. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MCLAREN, Peter. **Life in schools:** na introduction to critical pedagogy in the fundations of education (4th ed), Allyn and Bacon, Albany, NY, 2003.

MOLINERO, Miriam; NOVAES, Renato Cavalcanti; TORRES, Monica Da Silveira; SANTOS, R. F.; SOUSA. M. S. C.; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Bullying, violência e educação física nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Motricidade**, v. 14, p. 234-244, 2018.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Práticas pedagógicas em educação física:** diálogos com Paulo Freire. 2018, 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun./jul./ago., p.156-168, 2003.

MÜLLER, A; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da educação física. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 39-56, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n. 1, p. 4-28 jan./mar. 2018d.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimentos**, v. 12, n. 2, p. 82-103, jul. /dez. 2016b.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 1ed. Jundiaí: Paco, 2018a. v. 1. 166p.

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

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física**. Col. A reflexão e a prática no ensino – Educação Física. v. 8. SP: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de educação física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010b. v. 1. 210p.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, set. 2018b.

NEIRA, Marcos Garcia. Multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da educação física. **Temas em educação física escolar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan. /jun. 2016a, p. 3-29.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da educação física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo multicultural da educação física: uma alternativa ao neoliberalismo I. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 75-83, jun./dez. 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. Os conteúdos no currículo cultural da educação física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: Daniel Teixeira Maldonado; Uirá de Siqueira Farias; Valdilene Aline Nogueira (org.). **Linguagens na educação física escolar: diferentes formas de ler o mundo**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021, v. 1, p. 21-40.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Educação física escolar**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 25- 43.

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

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. (org.). **Linguagens na educação física escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Luiz Ferrari Nunes. **Praticando estudos culturais na educação física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009b.

NEIRA, Marcos Garcia. O trabalho com relatos de experiência na formação inicial: por que é muito importante ouvir os educadores da escola pública. **Revista Interinstitucional artes de educar**, v. 7, p. 116-131, 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; SANTOS, Ivan Luis dos. A reterritorialização do pensamento freireano no currículo cultural da Educação Física. In: SOUZA, Claudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.) **Educação física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**, v. 38. Curitiba, SP; CRV, 2019.

NELSON, C.; TREICHLER, P.A.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-38.

NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: princípios, procedimentos didáticos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 4, p. 108-124, 2019.

NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-19, jul.-dez. 2020.

NUNES, Cyndel Augusto; NEIRA, Marcos Garcia. (Um) Currículo cultural contrassexual? Movimentos que possibilitam corpos em trânsito. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e002221, 2021.

NUNES, Hugo César Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. 157. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NEVES, Marcos Ribeiro. **O currículo cultural da educação física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural de educação física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. **Revista Motrivivência**, v. 32, p. 1-19, 2020.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, C. (Org.) **Ensino fundamental - planejamento a prática pedagógica**. Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, Ana de. Colégio Pedro II: Espaço-Tempo produtor de políticas curriculares. **Revista Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 353-372, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, Flavia Fernandes de; VOTRE, Sebastião José. Bullying nas aulas de educação física. **Movimento**. Porto Alegre, v.12, n. 02, p.173-197, 2006.

SALGADO, Simone da Silva et al. A reforma curricular do Colégio Pedro II e o currículo da disciplina educação física. **J. Phys. Educ.**, Maringá, v. 27, e 2747, 2016.

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

SALLES, Fabiano Lange. **Educação física, currículo e identidades em um contexto escolar: um olhar multicultural**. 2014. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS JÚNIOR, Flavio Nunes dos. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de educação física e a enunciação dos saberes discentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2020.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do pós- colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Revista Educação (UFSM)** ano 44, e85, p. 1-24, 2019.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos; NEIRA, Marcos Garcia. Olhares sobre a proposta de reorganização do currículo do ensino médio na rede estadual paulista. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [s.l.], jun. 2020. ISSN 2447- 8288.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS. B. B. M. Uma escola para poucos. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ed. 59, ago. 2010.

SANTOS, Ivan Luís dos; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pró-Posições, Campinas**, v. 30, e20160168, 2019.

SILVA, Rita de Cassia de Oliveira e. **Formação multicultural de professores de Educação Física: entre o possível e o real**. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. 6ª reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro 1850-1890**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia e et al. **Metodologia do ensino da educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Anna Carolina Carvalho; TELLES, Silvio de Cassio Costa. A percepção de professores de educação física sobre uma escrita curricular culturalmente orientada. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, eXX, 2021.

VENANCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 97-109, mar. 2012.

WORTMANN, Maria Lúcia. 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**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 71-90

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Trad. Caio Ludvik. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 254 p.

ZUZZI, Renata Pascoti; KNIJNIK, Jorge Dorfman. Do passado ao presente: reflexões sobre a história da Educação Física a partir das relações de gênero. In: KNIJNIK, J.; ZUZZI, R. (org.). **Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiaí: Fontoura, 2010, p. 59 – 70.

