



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação Física

ANDRÉ MARCHESI BERSELLI

**O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
MÉDIO E SUAS POTENCIALIDADES EM CONTEXTO
PANDÊMICO**

Campinas

2023

ANDRÉ MARCHESI BERSELLI

**O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
MÉDIO E SUAS POTENCIALIDADES EM CONTEXTO
PANDÊMICO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Área de Educação Física e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Mario Luiz Ferrari Nunes

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ALUNO ANDRÉ
MARCHESI BERSELLI E ORIENTADA PELO
PROF. DR. MARIO LUIZ FERRARI NUNES.

Campinas

2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Andréia da Silva Manzato - CRB 8/7292

B46c Berselli, André Marchesi, 1992-
O currículo cultural de educação física no ensino médio e suas potencialidades em contexto pandêmico / André Marchesi Berselli. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Mario Luiz Ferrari Nunes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação física. 2. Currículos. 3. Ensino médio. 4. Representação (Linguística). I. Nunes, Mario Luiz Ferrari. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: The cultural curriculum of physical education in secondary schools and its potential in a pandemic context

Palavras-chave em inglês:

Physical education

Curriculum

High school

Representation (Linguistics)

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestre em Educação Física

Banca examinadora:

Mario Luiz Ferrari Nunes [Orientador]

Kátia Regina de Sá

Ivan Luis dos Santos

Data de defesa: 31-10-2023

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-3440-0558>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3894769906721113>

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Mario Luiz Ferrari Nunes
Orientador

Prof. Dr.^a Kátia Regina de Sá

Prof. Dr. Ivan Luis dos Santos

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos professores que passaram por mim neste período de mestrado e que tanto passei a admirar, por permanecerem na docência durante todo o período de pandemia de COVID-19 e que, mesmo em meio às incertezas do momento vivido, seguiram em frente, na luta por uma sociedade um pouco mais democrática. A força de vocês me inspira!

AGRADECIMENTOS

Algo que percebi e que levarei de aprendizado sobre todo o processo deste trabalho é que ele foi um fazer coletivo. Esse mestrado não existiria sem as pessoas que cruzaram o meu caminho e que estiveram abertas para compartilhar conhecimento.

Agradeço ao meu orientador Mário. Um professor e pesquisador extraordinário. Disposto a se dedicar por inteiro às pesquisas e que nos diálogos, encontros e aulas me oportunizou diversos aprendizados. Quantas anotações fiz de suas falas e reflexões!

Agradeço ao Professor Ivan Luis Santos e a Professora Kátia Regina de Sá, que muito contribuíram para o desenvolvimento e conclusão dessa pesquisa com seus olhares atentos e sensíveis.

Agradeço a minha família: À Camila, minha querida companheira desde antes do início do mestrado, que com suas palavras de apoio esteve em todo o tempo me ajudando, me trazendo força, ouvindo meus medos, me fazendo refletir, prosseguir e me ensinando o que é o amor. Te amo! À minha mãe, Cláudia, por sua fé transmitida a mim e dedicação em tudo que faz. Ao meu pai, Daniel, que tenho como referência para dezenas de aspectos na minha vida, como por exemplo com suas frases inspiradoras: “Estufa o peito e segue em frente!”. Sua voz sempre ecoa em minha mente. À minha irmã e melhor amiga Érika, que, mesmo tão distante, em outro país, parece sempre estar tão perto.

Agradeço ao grupo Transgressão, formado por pessoas dedicadas e abertas à troca de conhecimento. Nos encontros online e quinzenais que tivemos no primeiro semestre de 2021, vocês me receberam e se dispuseram a opinar e a construir coletivamente esse trabalho. Foram muitos ali que me ajudaram de uma maneira notável, e gostaria de agradecer nominalmente à Barbara, a quem levarei como minha amiga! Que entrou comigo no mestrado e se tornou uma amiga que me ajudou em infinitas coisas, desde trazer pequenas informações que eu não tinha noção de como conseguir, até no compartilhamento dos sentimentos gerados em um mestrado em mensagens por Whatsapp.

Agradeço ao meu amigo, Guilherme, pelas diversas orientações, conselhos e companheirismo. E, ao meu amigo Gabriel, que foi quem me incentivou e orientou em como ingressar no mestrado.

Sou grato a Deus, em quem deposito a minha fé e agradeço por ter me dado essa oportunidade.

RESUMO

Este estudo tem como objetivos observar e analisar aulas de Educação Física no Ensino Médio, ancoradas pelo Currículo Cultural, a fim de perceber como se dá o seu acontecimento, quais as práticas discursivas que são produzidas em meio às relações de poder que governam condutas e, também, compreender processos que se estabelecem, como problematização, transgressão e ampliação dos discursos de uma determinada representação de prática corporal. Para tanto, realizou-se uma autoetnografia no período de um semestre letivo. Entende-se autoetnografia a partir de Santos (2017) como narrativa pessoal da experiência vivida pelo autor da pesquisa, descrevendo e criticando as crenças culturais, práticas e experiências; reconhecendo e valorizando as relações do pesquisador com os outros sujeitos da pesquisa e visando uma autorreflexão entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro. As análises se deram a partir de referenciais pós-estruturais e de ferramentas conceituais discutidas em Michel Foucault, como representação, poder e governamentalidade. As observações e análises empreendidas propiciaram diversas reflexões e análises, tais como: desconstrução de discursos por parte dos alunos sobre representações e reconstrução de outros, mais abertos à diferença, durante a tematização; possível transgressão dos limites da disciplina de Educação Física, que se aproximou de temas para além das práticas corporais; a relevância de vozes externas à escola em atividades de ampliação dos saberes discentes. Essa autoetnografia também operou como uma ‘tecnologia do eu’ docente, pois atuou no processo de constituição de sua identidade e de novas subjetividades durante essa experiência.

Palavras-chave: Educação Física; Currículos; Currículo Cultural; Ensino Médio; Representação.

ABSTRACT

This study aims to observe and analyze high school Physical Education classes, anchored by the Cultural Curriculum, in order to understand how they happen, which discursive practices are produced in the midst of the power relations that govern conduct, and also to understand processes that are established, such as problematization, transgression and expansion of the discourses of a particular representation of bodily practice. To this end, an autoethnography was carried out over the course of one academic semester. Autoethnography is understood from Santos (2017) as a personal narrative of the experience lived by the author of the research, describing and criticizing cultural beliefs, practices and experiences; recognizing and valuing the researcher's relationships with the other subjects of the research and aiming at a self-reflection between the personal and the political, the subject and the social, the micro and the macro. The analysis was based on post-structural references and conceptual tools discussed by Michel Foucault, such as representation, power and governmentality. The observations and analyses undertaken led to a number of reflections and analyses, such as: the deconstruction of discourses on representations by the students and the reconstruction of others, more open to difference, during the thematization; possible transgression of the limits of the Physical Education discipline, which approached themes beyond body practices; the relevance of voices from outside the school in activities to broaden the scope of the subject; the importance of voices from outside the school in activities to expand students' knowledge. This autoethnography also operated as a 'technology of the self' for teachers, as it acted in the process of constituting their identity and new subjectivities during this experience.

Keywords: Physical Education; Curriculum; Cultural Curriculum; High School; Representation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CC - Currículo Cultural

CD - Conexão Digital

EF - Educação Física

EM - Ensino Médio

GT - Grupo Transgressão

NSE - Nova Sociologia da Educação

SESI - Serviço Social da Indústria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. MÉTODO.....	28
1.1. Autoetnografia.....	28
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	36
2.1. Currículo.....	36
2.2. Os Currículos de Educação Física e o Currículo Cultural.....	48
2.3. Representação Discursiva, Poder e Governamentalidade.....	63
3. RELATO DE PRÁTICA.....	76
4. CONSIDERAÇÕES “FINAIS”?.....	123
5. REFERÊNCIAS.....	126
6. ANEXOS.....	133

INTRODUÇÃO

Desde o início de minha atuação como professor de Educação Física (EF) de Ensino Médio (EM), as reações de estranhamento dos alunos ao perceberem a forma como seriam as minhas aulas, me causaram diversas indagações. Essas situações se tornaram recorrentes e percebi que seria algo que me acompanharia durante o ano letivo e, talvez, no decorrer de minha vida como professor de EF.

Quando iniciei a minha graduação em EF pela Faculdade de EF da Unicamp, não pensava, ou não idealizava que me tornaria professor escolar e que me aprofundaria nos estudos de minha prática docente. Ingressei na faculdade pois gostava muito de acompanhar e praticar esportes. Além disso, um professor de EF, no meu EM se esforçava para trazer conteúdos diversificados em suas aulas, e como eram todos relacionados à práticas esportivas que eu gostava, me interessei bastante, colaborando para minha escolha nesse curso no Ensino Superior. Já na faculdade, passava por diferentes disciplinas que ampliavam o leque de possibilidades em minha mente. No quarto ano da graduação tive a oportunidade de passar um ano com bolsa de estudos pelo programa Ciência sem Fronteiras, cursando algumas disciplinas no curso de EF da universidade estadual de Milão, Itália. Lá, fiz disciplinas que me levavam muito mais a acessar conhecimentos na área de treinamento físico e nutrição, o que me geraram ainda mais incertezas sobre as minhas escolhas profissionais. Porém, quando retornei para finalizar o curso no Brasil, iniciei algumas disciplinas da licenciatura que começaram a despertar em mim o interesse pelo mundo escolar. Em específico, no penúltimo semestre do curso, fiz uma disciplina denominada EF no EM, ministrada pelo professor Mário Nunes. Nessa disciplina, entre os currículos de EF apresentados e estudados, o Currículo Cultural (CC) foi aprofundado e me chamou atenção. Resolvi compreender e estudar melhor sobre o CC. Percebo que naquele momento, iniciei meu agenciamento à essa proposta curricular e, talvez me identifiquei com essa proposta e os seus referenciais por ser algo distante do que concebia como o “comum” nas aulas de EF e achar interessante que a partir de suas ideias, crianças e jovens poderiam ter acesso à diferentes manifestações de práticas corporais, antes marginalizadas, e presentes em suas culturas. Com essas experiências nas últimas disciplinas cursadas, me lembro que cheguei ao final da graduação decidido em ser professor de EF na escola. Apesar de ter passado por estágios nas áreas de lazer e esportes, e depois de formado trabalhar como professor de iniciação esportiva, passei a

me esforçar para encontrar oportunidades na área escolar. Junto com esse trabalho na iniciação esportiva, no primeiro ano como licenciado em EF, pude dar aulas em uma escola particular na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, além de uma breve passagem em uma pequena escola de EM. Logo no segundo ano licenciado, passei em um processo seletivo pelo Serviço Social da Indústria (SESI) e iniciei minhas experiências mais profundas com o EM que, dois anos depois, culminaram em uma oportunidade de reingresso na Unicamp, agora como estudante de mestrado.

Retornando à algumas questões aqui relevantes de minha graduação, me lembro que foram elucidadas as transformações históricas da EF, que incidiram na produção de teorias curriculares diversas. Sabe-se que ao longo da história, a EF esteve presente como disciplina escolar, desde o século XVIII na Europa e no XIX chegou às nossas terras. Ela passou por diversas transformações no que se refere ao seu objeto de conhecimento e, por conseguinte, nos seus objetivos, conteúdos a serem ensinados, bem como nos seus métodos de ensino. Essa trajetória foi influenciada por concepções militares, movimentos ginásticos, esportivos, aportes teóricos das teorias psicológicas do desenvolvimento humano e por teorias críticas e pós-críticas da Educação. Como resultado, a definição de seu objeto de ensino promove intensas disputas no campo, não por menos, temos a atividade físico-esportiva, o movimento humano e a cultura corporal (BRACHT, 1999a). Sendo que todos eles também não apresentam uma definição unívoca (NEIRA; NUNES, 2009b).

Ao término de minha graduação, idealizei que algumas dessas primeiras perspectivas curriculares tivessem sido superadas, porém a partir das expressões e ideias comumente apresentadas por novos alunos de EM que adentram a escola em que atuava, identifiquei que a representação da EF é constituída por discursos que caracterizam essas perspectivas. Ao contrário da suposta linearidade histórica, encontramos todos os objetos de conhecimento da EF sobrevivendo e muitas vezes justapondo-se, produzindo concepções e entendimentos divergentes, influenciando a construção de vários discursos e textos políticos acerca da EF na escola. Assim como em outras áreas que compõem o currículo escolar, a EF é um híbrido de tendências pedagógicas e perspectivas curriculares (NEIRA; NUNES, 2009; NUNES, 2011).

Até o ano de 2021, a escola particular de EM deste trabalho, uma das unidades de escola SESI de Campinas, pertencente, portanto, ao “Sistema S”¹, usava como referencial, em sua proposta curricular de EF, o CC. Pensava no ano em que ingressasse como professor do SESI, em 2018, que essa proposta, por também conversar com os referenciais com os quais me identifico, agregariam e até mesmo facilitariam o meu início de trabalho.

O CC de EF está pautado na centralidade da cultura e se ancora em teorização pós-crítica da Educação. Está em constante transformação, mas apresenta uma lógica na sua organização didática, princípios ético-políticos e compreende o gesto como expressão da linguagem própria das práticas da cultura corporal; visa tematizar essas práticas corporais por meio de encaminhamentos didático-metodológico denominados na literatura como mapeamento, leitura, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação; para que espaços às diferentes culturas e discursos presentes nas turmas escolares possam ser oferecidos e, com isso, vozes que por vezes são silenciadas na escolarização e na sociedade de modo geral, podem encontrar oportunidades de fala por serem centralizadas. Nisso está sua relevância na EF e em uma sociedade contemporânea. Esse currículo, com suas primeiras publicações e registros feitos por Neira e Nunes (2006 e 2009) orientou essa pesquisa autoetnográfica.

Indago se realmente, apesar de afirmar na sua proposta curricular, o SESI procurou se apropriar dos princípios do CC, se preparou ou ofereceu treinamento para seus professores e se acresceu ideias semelhantes em seu projeto político pedagógico. Ao

¹ O SESI integra o Sistema S, que são instituições conhecidas por atuarem como prestadoras de serviço, sendo administradas independentemente por federações e confederações empresariais de setores da economia. A história desse “sistema” se inicia oficialmente em 22 de janeiro de 1942, quando o então presidente Getúlio Vargas, criou o Senai, durante o Estado Novo, com o objetivo de avançar a industrialização do país, aumentando a qualidade da mão de obra operária. Após a queda de Getúlio Vargas e com a instalação de um proto-projeto democrático, em 1946 foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC) e os serviços sociais da indústria e do comércio (SESI e SESI). A criação desses serviços se relaciona com representantes patronais que se comprometeram a melhorar as condições de trabalho, inspirados pela Carta da Paz Social.

(Para saber mais sobre ver <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-09/agencia-brasil-explica-o-que-e-o-sistema-s>. Acesso em: 24/04/2022).

Segundo o Regulamento do Serviço Social da Indústria, o SESI “tem por escopo estudar, planejar e executar medidas que contribuam, diretamente, para o bem-estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades semelhantes, concorrendo para a melhoria do padrão de vida no país, e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico, e o desenvolvimento do espírito da solidariedade entre as classes.” (Para saber mais sobre ver: <https://www.sesisp.org.br/institucional>. Acesso em: 24/04/2022). A relação histórica do SESI com a EF será aprofundada adiante.

observar os materiais, percebi algumas características que se contrapunham à teoria pós-crítica.

O SESI lançou sua proposta curricular baseada no CC de EF em 2013. Um representante da área realizou encontros com os professores que já eram da instituição em 2014 para apresentar a nova proposta. Este pequeno curso foi gravado e quando entrei na escola, tive um dia de preparação com a coordenadora pedagógica da escola que me mostrou os vídeos e me apresentou o material. Além disso, me entregaram dois livros para estudo e para, a partir deles, montar meus planejamentos, um contendo a proposta curricular (“Proposta Curricular de Educação Física SESI-SP, Ensino Fundamental ao Ensino Médio”) e outro com relatos de experiências dos professores do SESI, que já haviam colocado em prática o CC (“Educação Física Escolar no SESI-SP, o currículo cultural em ação”). Com esta primeira descrição, parece que é possível responder positivamente à indagação do parágrafo anterior. Sim, o SESI se preparou para ter o CC como sua proposta curricular, afinal, construiu o material de forma coletiva, com a participação dos professores de EF, e desenvolveu vídeos deste pequeno curso realizado em 2014. Mas, como foi a formação contínua destes professores? E o acompanhamento de seus trabalhos? Em 2012, Nunes, Lima e Françoso, escreveram um artigo que apontava a escolha por um caminho democrático, que realmente envolvia a participação dos docentes na escrita de uma nova proposta curricular, destacando os professores como “intelectuais transformadores”, e que culminou em 2014 na escrita dos materiais supracitados. Além disso, Nunes, Müller e Neira (2015), concordaram que a construção da proposta curricular do SESI se aproximava da perspectiva cultural e que, portanto, com o estofamento conceitual de referencial cultural, estava “deixando também de ser uma instituição a serviço de interesses elitistas e um espaço de homogeneização e exclusão [...], sinaliza para um novo tempo da Educação Física, em que a desigualdade seja enfrentada cotidianamente [...] e busca tratar de maneira especial a questão das diferenças” (NUNES; MÜLLER; NEIRA, 2015, p. 122). Como disse, entrei no ano de 2018, e, entre esses quatro anos de inserção do CC até meu ingresso, não encontrei outros relatos ou materiais que sugerissem que houveram outras formações, ou um acompanhamento próximo de representantes do SESI aos seus professores para

continuidade ou reafirmação curricular. No estado de São Paulo, são encontradas 142² escolas do SESI. Um curso realizado somente na implementação de uma nova proposta curricular, é suficiente para sua manutenção a longo prazo? Por meio da minha experiência nessa pesquisa, percebi, na realidade, como foi determinante minha participação no grupo de pesquisa na universidade, no processo da partilha, discussão e debate, para o fazer docente no CC. Esses grupos, ou encontros de formação contínua, não foram mais oferecidos para os docentes de EF construírem seus planos de trabalho, o que seria uma grande oportunidade para essa rede de ensino reiterar sua proposta curricular.

Outrossim, para “colaborar” com a miscelânea de propostas curriculares, no ano de 2020, impulsionado pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ e pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a instituição lançou um novo material para o EM em todas as disciplinas, por meio de apostilas denominadas “Orientações didáticas do Movimento do aprender”, que foram escritas e elaboradas durante os anos de 2018 e 2019 por professores da rede que se candidataram para tal empreitada e foram selecionados. Em 2020, esse material foi lançado, primeiramente, para os 1ºs anos do EM, planejado para que, gradualmente, ano a ano, fosse lançado um novo material de apoio didático para os próximos anos do EM. No caso de EF, o material tem sua introdução semelhante ao da proposta de 2013, afirmando se basear no CC de EF e colocando a EF na área de linguagens. Porém, na introdução se identifica que o material sofreu pequenas alterações, se hibridizando com referenciais de outras teorias curriculares de EF. Os dez capítulos do livro do 1º ano do EM possuem expectativas de aprendizagem e, no máximo, um texto principal sobre alguma prática corporal e duas ou três propostas de atividades nas páginas subsequentes. Há mais! Um capítulo não é destinado a um tipo de prática corporal, mas sim às Olimpíadas e seus valores. Um outro capítulo traz questões ligadas às atividades físicas e saúde. Indicativos que denotam que esse material, apesar de afirmar ser instruído a partir de referenciais do CC, mescla-se com ideias de outras propostas

² Disponível em: <https://www.sesisp.org.br/educacao/rede-escolar-sesi-sp#:~:text=O%20Servi%C3%A7o%20Social%20da%20Ind%C3%BAstria,em%20112%20munic%C3%ADpios%20do%20Estado.>

³ A BNCC é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com especialistas, educadores, gestores e representantes da sociedade civil, define o conjunto de aprendizagens que devem ser trabalhadas nas escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Declara como principal objetivo, garantir uma educação de qualidade, equitativa e alinhada às necessidades e desafios do século XXI.

curriculares. No material do 2º ano percebe-se também influências da BNCC ao colocar como um dos pilares de práticas corporais o termo “práticas de aventura”, presente na nova base⁴. Concebo que, essa sequência de mudanças, com materiais e propostas curriculares com diferentes bases epistemológicas e influências teóricas, que muitas vezes podem portar dificuldades e dúvidas aos professores sobre o caminho a tomar em seus planejamentos, é sempre conduzida por diferentes discursos e interesses de grupos da sociedade. A formação desse novo material de EF do SESI, se afasta da teorização curricular do CC, antes cerne de sua proposta. Com isso se torna incoerente, pois, ao ser atravessado pela BNCC, retoma princípios de uma EF tecnocrática (NEIRA, 2018a). A BNCC de EF pode ser tratada como um retrocesso para a área, pois não é clara sobre os objetivos e metodologias da EF e não se preocupa com a formação e participação dos professores. A EF na BNCC limita-se a uma perspectiva voltada para a saúde, o esporte de alto rendimento e centraliza um enfoque para a habilidade motora e aptidão física (NEIRA, 2019).

Todo este panorama trouxe uma sensação de confusão na EF do SESI, corroborando com hibridizações curriculares. A proposta muito se aproximava do CC, mas não percebia isso na prática, ao ter acesso a esses materiais e ao indagar os alunos sobre como eram as aulas do SESI nos anos anteriores. Ao procurar entender as manifestações dos alunos, sabendo que eles são constituídos por variadas experiências, suas falas como: “porque tenho que participar?”, “essa matéria não reprova”, “por que devemos nos sentar em roda quando poderíamos estar jogando?” “porque teremos avaliação de EF?”, alguns discursos que mostram a representação de EF que circula entre os discentes, e que suas aulas em anos anteriores foram pouco relevantes, ou, até mesmo, que a área passou a ser desnecessária para o EM.

Há mais de duas décadas, Bracht (1999b) indicava que a legitimidade da EF escolar para a sociedade atual poderia ser alcançada quando inserida numa perspectiva crítica para a escola, que trata a cultura corporal ou de movimento como produtora de

⁴ O material anterior do SESI, de 2013, com a proposta curricular de EF, exemplificava práticas corporais como brincadeiras, ginásticas, esportes, lutas e danças. O termo *aventura* apareceu na proposta somente em um exemplo de relato de prática de um professor, acompanhado pelo termo *esportes*: “Esportes de aventura: 9º ano do Ensino Fundamental”. É de bom tom retomar que as bases epistemológicas do CC não permitem conferir à uma prática corporal um significado único, muito menos quando esse significado é atribuído pela Academia, que insiste nas fixações de identidade às representações culturais. Assim, uma prática de aventura pode ser significada para qualquer prática corporal a depender da intencionalidade de seus praticantes.

significados na vida do cidadão. Uma década depois, Neira e Nunes (2009b) consolidaram o debate pós-crítico na área, ressaltando que além de apreender pensamentos críticos, superando seus limites, o currículo de viés pós-crítico não toma os saberes discentes como ingênuo, sincrético ou alienado. Pelo contrário, os validam, fazendo com que vozes antes silenciadas tenham a oportunidade e espaço para enunciar seus saberes, para que discursos das diferentes culturas estejam presentes em cada turma escolar e possam compor o currículo. Portanto, as declarações dadas por muitos alunos anunciavam que talvez as aulas de EF não produziram significados relacionados às expectativas que propostas curriculares críticas ou pós-críticas visam construir com os alunos sobre a relação do corpo e das práticas corporais com a cultura e sociedade. Pude concluir que concepções curriculares do movimento esportivo, ginástico ou biopsicossociais foram as mais apresentadas a esses jovens, ou que até mesmo, nenhuma concepção se apresentou de forma clara para alguns.

Então, passei a lidar com uma constante busca para que eles compreendessem que a EF possui seus conteúdos, tem sua proposta específica no SESI, tem seu sentido próprio e sua relevância ao ser colocada como disciplina obrigatória do EM. Mesmo assim, alguns alunos com os quais tenho e tive contato, cientes do planejamento, demonstraram grandes dificuldades de aceitação. Alguns alunos, provenientes de outras redes de ensino público e privada, ao serem indagados sobre quais conteúdos estudaram anteriormente responderam que durante os anos de ensino fundamental, as aulas de EF eram somente momentos para jogar futebol, vôlei ou basquete, e geralmente escolhiam aquilo que iriam jogar. Alguns insistiam em levantar questões como: “Professor, quando vamos jogar bola?”, “Quando vai ser “fut”?”, “Hoje a aula pode ser livre?”. Já outros alunos, tomavam uma postura de apatia durante as aulas, procurando formas de passarem despercebidos, se “escondendo” ao máximo, evitando a participação na prática em diversos temas trabalhados, mesmo sabendo que seriam notados ou após receberem orientações no início e durante as aulas. Certos alunos do segundo grupo buscavam a participação acompanhada de alguma recompensa ou com a percepção de uma consequência negativa, como a perda de uma nota ao final do processo. Quando eram indagados sobre o porquê da não participação, alguns motivos se apresentavam, como: não ser bom naquela determinada prática, não gostar desse determinado tema, ter vergonha de se expor. Essas características na participação em EF nesse nível de ensino, foram também evidenciadas em outros estudos, sendo uma problemática recorrente

(SANTOS, 2007; LUNA et al. 2008; GONZALEZ et al. 2013; CHAIM; NEIRA; 2016; SPOLAOR; NUNES, 2020).

Outra observação relevante é que alguns alunos, mesmo já estudando nessa rede de ensino desde o Ensino Fundamental, foram surpreendidos quando nos diálogos das primeiras aulas citei temas de práticas corporais que poderiam surgir em nossas aulas, por pertencerem às suas culturas, como: funk, break, muaythai, skate. Neste momento, tive também um olhar de estranhamento, pois esta escola, como já descrito anteriormente, se apoia desde 2014 na proposta pós-crítica do CC de EF, tendo como base a relevância no estudo de todas as manifestações da cultura corporal presentes em cada contexto (NEIRA; NUNES, 2009b). Com esta situação apresentada, percebe-se que mesmo com a implementação de um texto político, ele se constrói na atuação e relação do docente com os alunos, nos discursos colocados em diálogo e nas práticas legitimadas em suas aulas (LOPES; MACEDO, 2011; MACEDO, 2006 e 2013).

Toda essa descrição fundamentou questionamentos, como: Quais os efeitos do CC da EF em ação junto a um grupo de estudantes do EM? Quais as possibilidades de aquisição de diferentes experiências em aulas de EF, que criem saídas para a constituição de outras formas de ser sujeito e, também, outros modos de fazer e dizer sobre as práticas tematizadas e seus representantes? De que modo o CC opera no agenciamento dos alunos (e do professor) a partir de aulas de EF no EM?

Neira e Nunes (2009b) compreendem o papel do professor como um pesquisador disposto a investigar o universo de temas e experiências dos alunos, planejador de ações didáticas dialógicas e problematizador para abordagem de visões preconceituosas. Alguns pesquisadores, teceram reflexões em suas observações no tocante ao CC colocado em prática: Oliveira Junior (2017), em sua etnografia pós-crítica, interpreta os resultados obtidos das aulas de EF como influenciadora no significado expresso pelos estudantes, o diálogo como condutor de algumas práticas pedagógicas e a ampliação, aprofundamento e ressignificação dos conhecimentos e discursos relacionados às práticas corporais; Neves (2018), em sua etnografia e autoetnografia de aulas de EF, também percebe a ocorrência da ressignificação das práticas corporais, que ocorre nas diferentes situações didáticas propostas em todo o processo de tematização e que professores abertos aos modos de representação dos estudantes desempenham papel fundamental nesse percurso; Martins (2019) observa a potência em aulas de EF na Educação de Jovens e Adultos, grupo com insipiente produção científica, que com o CC

as aulas estabeleceram uma certa rotina que proporcionou participação mais efetiva dos estudantes com deficiência, um olhar centrado nas habilidades corporais envolvidas nas manifestações tematizadas para engajamento equilibrado nas atividades propostas e possibilidades de mudanças no cenário da EF na Educação de Jovens e Adultos; Santos Júnior (2020), observa no trabalho promovido por dois docentes, tematizações que garantem o diálogo e a negociação, constatando inclusive que as ações dos professores são permeadas por um outro princípio ético-político, o de favorecer a enunciação dos saberes discentes; Bonetto (2021), expõem que as práticas de governo não são eliminadas nas experiências pedagógicas com o CC, mas são menos autoritárias, coercitivas e burocráticas, propiciando subjetividades não fascistas e pequenas “sabotagens” das subjetividades dominantes produzidas na maquinaria escolar.

No Brasil, EM, última etapa da Educação Básica, é, sem dúvida, o mais permeado por espaços de disputa de poder e significado. Não por menos, é o segmento que mais sofreu reformulações na história por conta de ser a etapa derradeira para a inserção dos jovens na vida adulta, no mercado de trabalho. Ele passou por várias transformações nas suas finalidades e, recentemente, há uma reforma em implementação, em que pese a pouca gerência do atual governo federal nessa direção.

O EM foi instituído com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, em substituição a modalidade denominada Segundo Grau, em vigência desde o Decreto 5692/71 até então, promulgado pelo governo da ditadura cívico-militar. Em seguida, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 afirmou o Projeto de Lei (PL) 7409/06, de autoria do Senador Cristovam Buarque e estabeleceu a universalização do EM, tornando-o obrigatório, o que garante o direito ao acesso à Educação aos brasileiros entre 4 e 17 anos. Essa condição também fomentou novos embates e debates, como a elaboração da Lei 12061/2009, garantindo a universalização do EM gratuito e o Plano Nacional de Educação (PNE)⁵ 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014). É bom retomar que em 2013, o governo Dilma encaminhou ao Congresso Nacional a PL nº 6840/2013, que também

⁵ O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, determina, no período de dez anos (2014 a 2024, por força constitucional), diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Se declara como um plano com caráter especial e democrático, por ter sido instituído após amplo processo de debate, que começou na CONAE 2010 e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional. O PNE contém vinte metas, a terceira é específica para o EM, sendo organizada em catorze estratégias que visam universalizar o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar a taxa líquida de matrículas no EM para 85% até o final do seu período de vigência (Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 21/08/2022).

visava modificar a LDB de forma parecida ao proposto pela medida provisória (MP/746)⁶, do governo Michel Temer (2016-2018). O governo Dilma previa para o EM a implantação da escola de tempo integral, o aumento da carga horária, a redução do currículo, o caráter tecnicista no ensino nesta etapa da escolarização, além da proposição de mudança no currículo dos cursos de formação de professores. Cabe aqui, a percepção dos interesses que são atendidos com as mudanças tanto não consolidadas no governo Dilma como as promovidas através da última Reforma, que ocorreu, primeiramente, como MP no governo Temer, e, secundariamente, se estabeleceu como a lei 13.415 em fevereiro de 2017, ainda no mesmo governo. O que se nota, é que se ampliou consideravelmente a presença de forças relativas aos interesses de grupos privados, que cada vez mais atuam e determinam sobre qual tem que ser a formação da juventude brasileira. Essa última Reforma, apelidada como “reforma empresarial” por Freitas (2018), acompanha outras reformas que conduziram as estratégias pedagógicas do EM para o mercado de trabalho, ou para tornar a escola o “próprio local de trabalho”, seguindo as ideias das fundações e institutos sociais empresariais que comandaram e reuniram as políticas educacionais (CATINI, 2020).

Como consideramos, por se tratar de uma disputa pelo discurso hegemônico, alguns setores da sociedade, inclusive a Academia, defenderam e exaltaram a pertinência do “novo” EM, enquanto outros, enumeraram diversos argumentos contrários. Os defensores da lei 13.415 advogam que a Reforma foi colocada como uma forma de flexibilização curricular, se adequando a nova BNCC⁷ e com a alegação de que atenderia aos interesses dos alunos, melhorando a qualidade do EM para todos, tornando-o mais atrativo para a juventude, considerando as novas demandas do mundo do trabalho e da vida em sociedade para, assim, diminuir os índices de abandono e reprovação (BRASIL, 2016a, 2016b, 2017, 2019; ABDALLA, 2016; PINOTTI, 2022). Porém, como analisado em diversos artigos, a Reforma entra em contradição ao inviabilizar o processo de

⁶ A MP 746/16, instituída posteriormente pela Lei 13.415/17, modificou largamente a LDB 9.394/96, a Lei 11.494/07, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB); revogou a Lei 11.161/05, que versa acerca da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nas escolas; e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Além disso, desconsiderou a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 6, de 20 de setembro de 2012 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, documento que se pautou nas propostas contidas no documento referência à Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2014.

⁷ A nova BNCC foi instituída na etapa do EM (BNCC-EM) pela Resolução CNE/CP nº 4/2018, como no artigo 35 da LDB, e, orientado aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre sistemas de ensino pelo Parecer CNE/CP nº 15/2018.

interdisciplinaridade; aconteceu como uma disputa de hegemonia político-ideológica e não para adequar ou modernizar a última etapa da Educação Básica; apesar de alegar atender aos interesses dos alunos, foi elaborada sem que houvesse a participação dos jovens e suas famílias e articulação com professores e demais níveis de ensino, podendo, na verdade, servir de retrocesso e aumentar os índices de evasão escolar nas escolas públicas (COELHO; SOUSA, 2020; HERNANDES, 2019; FERRETTI, 2018; LEÃO, 2018; FERRETI; SILVA, 2017).

A investigação de Ferretti (2018) elucidou possíveis interesses relacionados à essa Reforma do EM. A ação intempestiva e autoritária do governo relacionou-se com esforços empresariais que influenciavam o MEC, procurando adequar a educação aos interesses financeiros de certos grupos. Segundo sua pesquisa, a Reforma ignorou a realidade e o problema de muitas escolas brasileiras, qual seja, a de que o afastamento de alunos não se devia ao ensino, mas, sim, porque muitos necessitam melhorar a renda de suas famílias, ingressando precocemente no mercado de trabalho. Inclusive a proposta objetiva tornar o EM em sua totalidade em formato integral, o que prejudicará também essa parte da população brasileira que estuda em um período e trabalha em outro, aumentando a desigualdade, caso outras políticas públicas não sejam efetivadas com vistas a distribuição de renda de modo a combater a desistência por parte dos alunos. Além disso, a Reforma centraliza sua proposta em uma integração de áreas, com itinerários formativos⁸, mas cai em contradição ao considerar o ensino técnico como um itinerário separado. Esses itinerários formativos são declarados no texto da Reforma de maneira que não fica claro se atenderão à demanda de todos os alunos de todas as regiões das cidades brasileiras, abrindo margem para compreensão de que estão mais alinhados aos interesses econômicos. Outra situação preocupante da Reforma é a eliminação da obrigatoriedade dos componentes curriculares EF, Artes, Sociologia e Filosofia, que poderão estar presentes sob a forma de uma fluida definição, como “estudos e práticas”.

⁸ O Ministério da Educação define os itinerários formativos como: “o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP.” (Brasil, Ministério da Educação, NovoEnsino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=Os%20itiner%C3%A1rios%20formativos%20s%C3%A3o%20o,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 26/08/2022).

No caso da EF, isso seria um retrocesso, pois a colocaria novamente na condição posta pelo Decreto 5692/71 de mera atividade (física), desvinculando-a do Projeto Pedagógico da escola, além de excluir dos estudantes o acesso ao conhecimento vinculado à cultura corporal.

Ainda, segundo Ferretti (2018), outro aspecto há de ser destacado: a redução da formação dos jovens, colocando como objetivos centrais desse período da educação básica somente uma participação eficiente e produtiva no mercado de trabalho, alinhando o EM à Teoria do Capital Humano, ao individualismo meritocrático. Bem como, demonstra uma concepção capitalista neoliberal, especializando precocemente os seus sujeitos para Ensino Superior e dando ênfase em disciplinas mais adaptadoras ao *status quo* e não mais questionadoras. O neoliberalismo, como nova forma de racionalidade política e econômica pode influenciar profundamente a sociedade contemporânea, moldando todas as esferas da vida social, buscando a total mercantilização e a lógica da competição na educação, saúde, relações sociais, etc. No pensamento neoliberal, a Educação deixa de ser compreendida como um bem comum público, entrando na lógica empresarial em termos de gestão de resultados e de um bem privado comercializável, tentando transformar a escola em uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2019). Temos acompanhado as demandas da Reforma seguindo a lógica empresarial, privilegiando a competição, a seleção e a segregação.

Essa Reforma, por fim, ao declarar que visa desenvolver o potencial dos jovens, em um texto de flexibilização curricular e que se preocupa com número e distribuição de disciplinas, apoia-se na abstração de que existe uma única juventude, distanciando-se da concepção de juventudes, que possuem diferentes origens, necessidades, etnias, orientações sexuais, condições sociais e econômicas (FERRETTI, 2018). Do mesmo modo, a atual Reforma do EM influenciou também a forma das aulas e a proposta curricular do SESI, que tem buscado se adequar a esses novos textos políticos. Treinamentos passaram a ser realizados para todos os professores e, um ano após a escrita do relato e ao acontecimento dessa autoetnografia, novas mudanças se estabeleceram com essa flexibilização curricular.

Minha dissertação trata de jovens de EM e compreende também a relevância de salientar que o termo juventude é reducionista, preferindo o termo juventudes. Azevedo et al. (2012), explicam que a condição de ser jovem no século XXI está permeada por uma multiplicidade de possibilidades. Os jovens buscam identidades de

pertencimento em um contexto fluído e de transformação. Os autores utilizam inclusive o termo “juventudes plurais”, por ser uma série de condições que formam as juventudes, “como classe, lugar onde vivem, gerações a que pertencem e a própria diversidade cultural perpassa os modos de ser/estar jovem, impossibilitando falarmos de uma juventude única” (Azevedo et al., 2012, p. 2).

Outra indagação que surgiu, especificamente devido ao momento em que essa pesquisa ocorreu, foi: Em contexto pandêmico, como seriam as aulas de EF? Seria possível prosseguir com as aulas, se baseando no CC? A ocorrência dessa pesquisa em contexto pandêmico⁹ se apresentou como um aspecto de grande relevância. Muito se discutiu sobre os impactos e a ampla gama de problemas gerados na educação dos jovens em todo o mundo devido a situação de pandemia, como o fechamento de escolas, dificuldades de acesso à internet e tecnologia e desigualdades educacionais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destacou, em um relatório, como a pandemia interrompeu a educação de mais de 1,6 bilhão de estudantes em todo o mundo. O relatório também destacou que as escolas fechadas e a educação remota tiveram um impacto negativo principalmente para os jovens que já sofriam com a desigualdade social (UNESCO, 2021). A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), em seu relatório publicado em julho de 2020, destacou os impactos negativos na educação dos jovens, colocando a necessidade de medidas políticas que aplacassem esses impactos pandêmicos e preparassem a sociedade para possíveis futuras crises. Além disso enfatiza que soluções que garantam uma educação acessível aos estudantes, principalmente os mais vulneráveis, devem ser encontradas (OECD, 2020). Em revistas científicas, encontrei publicações que: concordam e propõem medidas para minimizar as desigualdades educacionais exacerbadas pela pandemia; destacam os efeitos psicológicos da pandemia na juventude e as estratégias que as escolas poderiam adotar para apoio da saúde mental

⁹ Como contexto pandêmico, estou citando a pandemia de Covid-19, que é uma doença infecciosa altamente contagiosa e causada pelo coronavírus. No Brasil mais de 700 mil pessoas já morreram em sua decorrência. Muitas das mortes poderiam ter sido evitadas, mas o governo federal de Jair Bolsonaro (2019-2022), nos anos em que o combate deveria ter sido enfático, optou por negar a gravidade da pandemia. No estado de São Paulo, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020 devido à Covid-19. Nesse período, o governo de São Paulo implementou o ensino remoto e autorizou a retomada das aulas presenciais de forma gradual. Em janeiro de 2021, devido ao aumento nos casos de Covid-19, o governo do estado suspendeu novamente as aulas presenciais. Desde então, a retomada das aulas presenciais passou a ser avaliada de forma cuidadosa pelas autoridades, considerando a evolução da pandemia e os protocolos de segurança sanitária.

dos alunos; enfatizam a importância dos serviços de saúde mental e o envolvimento das famílias como estratégias das escolas para minimizar os efeitos negativos durante a pandemia (LOADES et al., 2020; THE LANCET CHILD & ADOLESCENT HEALTH, 2020).

Esta pesquisa mostra um caminho que foi possível de ser trilhado para continuidade de aulas de EF no EM, baseadas no CC, no contexto pandêmico.

Quando comecei a pensar em um projeto de pesquisa de mestrado, olhava para minhas aulas e percebia a necessidade de me aprofundar nos estudos do CC, no qual eu tinha proximidade, e buscava praticar esse texto político com essas juventudes que tive oportunidade de ter acesso como professor. Como já escrevi, uma das primeiras coisas que notei nas aulas e que havia dificuldade de aceitar, ou percebia uma barreira, era que muitos dos alunos chegavam nas aulas já com determinadas expectativas. Compreendo que essas expectativas se ligavam às experiências da maioria dos alunos com a EF escolar em toda a sua formação, além do modo como seu significado hegemônico como atividade físico-esportiva e físico-recreativa circula na sociedade. Tal aspecto já fora denunciado em estudos há mais de vinte anos (LOVISOLO, 1996; DEVIDE, 1999; TAFFAREL, 2000) e parece ter sido pouco modificado (ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2018; PAULA; BAPTISTA, 2016; GONZALEZ, 2014). Mas a escola não é um sistema fechado e separado do restante da sociedade. Além das experiências escolares, conjeturo que existem outras situações, do cotidiano dos alunos, que exercem poder sobre seus significados das aulas de EF: A família, mídia, a formação de outros professores, são exemplos das diversas influências colaborativas a um pensamento hegemônico. Consinto com os escritos de Gallo (2002), que as práticas micropolíticas e diferentes discursos presentes em grupos na sociedade e na Educação, também atuavam sobre esses jovens. Eles haviam fixado, de uma certa forma, regimes de verdade¹⁰ sobre essa disciplina. Significavam a aula de EF de diversas formas que entravam em confronto com as que eu trazia. Para muitos, esse significante ligava-se aos discursos de esporte, passatempo, diversão, aula livre, hora do fut, hora da quadra, aula que não tem prova, cuidar da saúde física, relaxar, ecoando os significados a ela consagrados.

Ao perceber o distanciamento nos significados ali atribuídos ao que pretendia, buscava dialogar com os alunos para resolver esses conflitos, mostrando os formatos que

¹⁰ O termo *regimes de verdade* será tratado nos capítulos referentes ao método.

se dariam as aulas de EF, sendo eu o professor. Mesmo com a compreensão, alguns conflitos retornavam e isso foi outra situação que me intrigou e que abriu possibilidade de investigação para este estudo.

Ao passar a estudar referenciais pós-estruturalistas sobre como se dão os significados das coisas que nos cercam, e que os mesmos são resultados de práticas discursivas¹¹ e relações de poder, e que esses discursos são permeados por interesses que podem estabelecer verdades, comecei a atribuir essas representações aos regimes de verdade que os alunos se conectaram em suas experiências escolares anteriores, desde o ensino fundamental até aquele momento de encontro. Sabendo que os significados que atribuímos a qualquer coisa em nossas vidas não se findam ali, mas estão em constante transformação e adiamento. As fixações são temporárias, dependem das complexas relações de poder em que os seres humanos são inseridos (HALL, 2016).

Com essa noção, compreendi que os alunos poderiam ter acesso em minhas aulas a novas disputas de poder, a outros regimes de verdade, a outras práticas discursivas que poderiam adiar mais uma vez o significado antes atribuído ao significante EF. Se todos os significados são arbitrários, passam por sistemas de convenções sociais específicos e são produzidos dentro da história e da cultura, o significado ali discursado pelos alunos sobre as aulas de EF foram formados em algum momento de suas histórias, culturas, podendo, assim, estarem abertos à novas disputas de poder e, portanto, à novas práticas discursivas, adiando o que seria um possível significado dessa representação.

Em que medida o CC promove a desconstrução dos discursos hegemônicos sobre as aulas de EF, potencializando nos estudantes do Ensino Médio o adiamento da presença dos significados e, dessa forma, o reconhecimento de que não há verdades fixas e finais sobre uma representação, sobre o que vem a ser uma aula desta disciplina, uma prática corporal, seus sujeitos e possibilidades de vivenciá-las?

Esses questionamentos nortearam essa pesquisa, a qual toma como ponto central observar e analisar as minhas aulas de EF no EM, com o objetivo de analisar a tematização de uma prática corporal em aulas de EF no EM ancorada pelo CC, a fim de circunscrever os seus acontecimentos¹²; analisar os discursos que são produzidos em meio

¹¹ O conceito usado sobre práticas discursivas e não discursivas também será explicado nos capítulos de método.

¹² A ideia de “acontecimento” é aqui compreendida a partir de conceitos trabalhados por Foucault, como discurso e poder, que serão explicados no próximo capítulo. A partir desses conceitos, compreende-se que cada situação social, que pode ocorrer durante, por exemplo, a tematização de uma prática corporal, não

às relações de poder, que atuam na transmissão de regimes de verdade e no governo das condutas; analisar o CC de EF em ação, buscando reconhecer as possibilidades de desconstrução dos discursos hegemônicos e de potencialização da transgressão dos sujeitos em si, fomentando novas formas de significação, de existência e de vida. Para tanto, realizei uma autoetnografia, atenta para as diversas formas que os alunos e professor se expressam. Referencio autoetnografia a partir de Santos (2017), como narrativa pessoal da experiência vivida pelo autor da pesquisa, descrevendo e criticando as crenças culturais, práticas e experiências; reconhecendo e valorizando as relações do pesquisador com os outros sujeitos da pesquisa e visando uma autorreflexão entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro. Para a produção de dados, utilizei materiais diversos como a confecção de diário de bordo pessoal, e os registros feitos pelos alunos em site e plataforma de postagem de atividades pedagógicas, gravações de aulas, fotos. Cabe dizer que durante um semestre letivo as aulas serviram de objeto de estudo do grupo de pesquisa Transgressão (GT), da Faculdade de Educação Física da Unicamp, do qual sou membro. Em encontros quinzenais, apresentei slides e explicações acerca do que realizava. Esses momentos eram debatidos com os colegas pesquisadores que faziam considerações e teciam pensamentos a respeito das aulas, contribuindo também tanto para a produção das aulas como para as análises empreendidas na pesquisa. Discutirei mais detalhadamente no capítulo de método essas interações com o GT, que mostraram nessa pesquisa como o fazer docente no CC pode demandar partilhas em forma de discussão, debates e pesquisas. Questiono se essa característica, a da partilha ou não do trabalho docente, pode apontar também para a proximidade ou distanciamento de outros professores do SESI com o CC. Talvez essa pesquisa aponte para a necessidade de um fazer coletivo, como de um militante, no CC. Gallo (2002), explica que a ação de um militante é sempre coletiva, sendo essa uma forma de buscar uma educação revolucionária no século 21. Sendo assim, podemos entender o professor do CC, como um professor que resiste à maquinaria escolar e que é militante, pois pensa e trabalha coletivamente?

são isoladas ou possuem uma essência em si, mas o seu acontecimento tem a sua irrupção singular na contextualização da atualidade. Em Foucault (1979), entendemos que a atualidade deve ser interrogada e o acontecimento problematizado em seu contexto. Análises e problematizações do acontecimento, podem mostrar como as experiências de uma certa prática social são construídas e moldadas pelas relações de poder e pelas condições históricas e discursivas em que ocorrem. Em Bonetto (2021), as práticas corporais são compreendidas a partir de acontecimento, havendo uma recusa completa da essência sobre as formas de experimentar determinada prática corporal.

Como resultado dessa autoetnografia, produzi um relato escrito acerca da minha prática, que está no último capítulo deste trabalho. Nos próximos capítulos, exporei o método autoetnográfico e os referenciais teóricos que consubstanciam as análises realizadas, com o enfoque de investigar as relações que potencializaram as formas de existir das aulas. Primeiramente, nos referenciais teóricos, aponto alguns estudos de diferentes momentos históricos sobre currículo, demonstrando as perspectivas que se distanciam ou se aproximam das bases teóricas do CC. Depois, trato sobre os referenciais curriculares da EF e sobre o próprio CC. E então, a partir dos trabalhos do sociólogo Stuart Hall, que se apoiou nos estudos de Michel Foucault, no qual também me apoio, explano as noções conceituais de representação, discurso, poder e governamentalidade, que são os principais operadores conceituais usados para a análise do relato de prática desta pesquisa.

Esta observação e análise das aulas de EF no EM, partem de minha constante inquietação como professor, que: credita à concepção pós-crítica de EF um campo de ações pedagógicas necessárias para a escola na sociedade atual e se baseia no CC, que afirma e tem na diferença a sua condição de existência, podendo levar os sujeitos envolvidos a compreenderem os significados atribuídos a uma determinada prática corporal e que, ao perceberem que esses significados são contingenciais, permeados por jogos de poder, podem se abrir também para a diferença e para a luta por demandas comuns. Em síntese, concordo com Nunes (2016a), que um planejamento de aulas baseadas no CC pode oferecer aos sujeitos

conhecerem os processos de significações que constituíram as representações, sejam as práticas, sejam seus sujeitos; questionarem as histórias da cultura e de si mesmo; a conhecerem as demandas dos grupos identitários em questão; a se envolverem com elas; a vislumbrarem outras e manter a significação aberta à contingência e ao acaso da diferença. Diante disso, é possível articular diferentes demandas e promover identificações temporárias entre os sujeitos da educação e ações políticas no interior da escola que potencializem transformações no cotidiano mais próximo dos alunos e neles mesmos. Do mesmo modo, essas ações podem promover a ação solidária em busca da paz, mesmo sabendo que essa significação é provisória e se alterará diante das demandas daqueles que estiverem ausentes dessa condição de vida (NUNES, 2016a, p. 60).

1. MÉTODO

1.1. Autoetnografia

Esta pesquisa de abordagem qualitativa, retrata a experiência e narrativa pessoal de um professor como forma de produção de dados para a interpretação, análise e reflexão acerca da prática pedagógica. No início, houve um processo de formulação e articulação da ferramenta metodológica que contribuiria com esses objetivos almejados. Por se tratar de uma pesquisa pós-crítica, não há um método recomendado, a priori, para sua realização. Paraíso (2014), destaca que “o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (pag. 24). Além disso, as pesquisas pós-críticas preferem criar do que descobrir. A partir dos problemas formulados, na busca e recriação, a partir de referenciais pós-estruturais, do método dessa pesquisa, identificou-se que esse movimento, propiciou a proximidade com algumas características comuns de uma autoetnografia. Portanto, essa pesquisa, em seu método, se utiliza das contribuições do que se entende como autoetnografia, ampliando e recriando seu percurso, a partir de referenciais pós-estruturais. Entende-se que a forma como a metodologia se desenvolveu, foi específica, contingencial e diferente de outras autoetnografias, já que se compuseram dentro de certas formações discursivas. As características que se assemelham são: Há a descrição de um relato de prática docente e a reflexão sobre a própria experiência vivida. Utiliza-se do método etnográfico ao relatar uma experiência, pois todos os registros das aulas realizadas pelo professor propiciaram a produção de um relato de prática a ser analisado, que é algo subjetivo e contingencial.

Em Santos (2017), entende-se que a autoetnografia tem como referência para seu acontecimento a etnografia e a autobiografia e destaca-se a relevância desse método como narrativa pessoal e da experiência vivida pelo autor da pesquisa, que assume um posicionamento político na direção investigativa do tema, e que tem papel transformador ao centralizar as vozes dos participantes. O autor então sintetiza que este método de pesquisa:

- a) usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências; b) reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros” (sujeitos da pesquisa) e c)

visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro (SANTOS, 2017, p. 221).

No ponto “c” desta citação há uma ampliação do significado. A partir do referencial teórico pós-estrutural adotado nesta pesquisa, amplio a noção de que esta “*profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida como reflexividade*” colocada pelo autor para descrever as etapas do acontecimento de uma autoetnografia, não são puras ou neutras, mas, são carregadas de subjetividades que são conduzidas pelas representações dadas por nós daquilo que ocorre ao nosso redor, sendo formuladas em práticas discursivas e não discursivas. Em que pese este estudo ter como base de análise o pós-estruturalismo, mesmo assim, aceita-se a utilização desse método, pois nesta pesquisa ocorreu uma experiência descrita da prática do professor/pesquisador que nas relações com os outros sujeitos da pesquisa produziu reflexões. Compete ao pesquisador compreender estas situações como contingentes às práticas discursivas e representações dos sujeitos envolvidos, que em meio às relações de poder, potencializaram a produção deste estudo. Destaco que a compreensão de sujeito para essa pesquisa, se dá pelo sujeito descentrado da pós-modernidade, considerando que o mesmo não é fonte originária do pensamento, é produzido em meio aos regimes de verdade e discursos que o compõem, não sendo considerado autônomo, consciente, com uma identidade fixa como proposto na sociedade moderna, mas com uma identidade fragmentada e aberta às mudanças que o meio pode estabelecer (HALL, 2006).

Percebe-se a relevância da autoetnografia na investigação e na escrita para a abordagem de possíveis questões (raciais, de gênero, ou outras, por exemplo) de regimes de verdade que ocorram na pesquisa, e que podem ser ampliadas e discutidas de forma significativa neste método que dá notoriedade aos microprocessos para a compreensão de processos macrossociais (SANTOS, 2017).

Em Silva (2021), ao citar Ellis (2011), é dissertado sobre a relevância da autoetnografia como produção densa, estética e evocativa da experiência pessoal e interpessoal, para se buscar uma experiência cultural. Ademais, compreende que neste método, primeiro há a vivência para depois a reflexão. Como destacado anteriormente, este estudo segue como base de análise o pós-estruturalismo, compreendendo assim, as subjetividades envolvidas nessa reflexão. O olhar reflexivo do pesquisador aqui

considerado não é puro ou neutro, mas carregado de subjetividades. Larrosa (1994) se utiliza dos estudos foucaultianos para mostrar como a reflexão não é “pura”, mas contingencial e guiada por dispositivos formados no meio. Para explicar melhor, o autor utiliza a figura de um espelho, que conforma a imagem em que se reflete de forma imperfeita ou deformada. A reflexão é “borrada” por dispositivos formados nas relações de poder que estabelecem determinadas práticas discursivas sobre diferentes representações. Nesta perspectiva, o pesquisador reflete sobre sua própria prática por uma certa ótica. Utiliza-se nessa autoetnografia, considerando o pós-estruturalismo, uma reflexão e análise orientada contingencialmente e historicamente pelos regimes de verdade que se estabeleceram em dispositivos em que o pesquisador se encontra agenciado:

Nos trabalhos de Foucault, tanto o objeto quanto o sujeito são variáveis dos regimes de visibilidade e dependem de suas condições. Um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Determina aquilo que se vê ou se faz ver, e o alguém que vê ou que faz ver. Por isso o sujeito é uma função da visibilidade, dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar. E esses são históricos e contingentes (LARROSA, 1994, p. 59).

A investigação das aulas, teve duração de cerca de 6 meses, com 6 turmas de 2ºs anos do EM de uma escola, na qual trabalho desde o ano de 2018, da rede SESI, em Campinas, cidade do interior de São Paulo. Esta escola faz parte de uma rede de escolas pertencente ao Sistema S e possui um diferencial em relação a grande maioria das demais por ser uma escola somente de EM. O número de turmas sofre pequenas alterações de um ano para o outro. No ano de ocorrência deste relato, a escola possuía sete turmas de 1º ano, seis turmas de 2º ano e cinco turmas de 3º ano. As turmas, em média, são compostas por 34 alunos que, em sua grande parte, pagam mensalidades com um preço mais acessível do que outras particulares da cidade, e apenas alguns alunos por turma são bolsistas. Essa escola está localizada próxima ao centro da cidade, recebe estudantes de vários bairros de Campinas e até mesmo de outras cidades da região. Muitos dos alunos ao ingressarem no EM do SESI, passam a ser incentivados a cursar o ensino técnico concomitantemente ao ensino regular, pois esse sistema está vinculado às indústrias, e oferece aos jovens a oportunidade de ingresso em diversos cursos técnicos do Senai, já almejando a sua primeira oportunidade empregatícia ao terminarem o curso técnico e do

ensino básico. Na escola em que atuo é oferecido um lanche a todos os alunos e, para aqueles que cursam algum curso técnico no contraturno é oferecido também o almoço.

Em 2013, o SESI lançou uma proposta curricular baseada no CC de EF. Um representante da área realizou encontros formativos com os professores que já eram da instituição em 2014 para explicar a proposta e o CC. Esses “treinamentos” foram gravados e quando entrei na escola, em 2018, tive um dia de preparação com a coordenadora da escola para me mostrar vídeos desse treinamento e me apresentar o material com a proposta curricular. No ano de 2020, a instituição lançou um novo material para todas as disciplinas, apostilas chamadas “Orientações didáticas do Movimento do aprender”, que foram escritas e elaboradas durante os anos de 2018 e 2019 por professores da rede que se candidataram e foram selecionados para a sua produção. Em 2020, esse material foi lançado, primeiramente, para os 1ºs anos do EM, e planejado para que secundariamente, ano a ano fosse lançado um novo para os próximos anos do EM. No caso da EF, o material tem sua introdução semelhante ao da Proposta de 2013, afirmando se basear no CC de EF. Porém, na introdução se identifica que o material sofreu pequenas alterações, utilizando-se de termos que partem de referenciais de outros currículos de EF. Os capítulos possuem de duas a três propostas de atividades para realização em sala ou como pesquisa em casa e textos curtos principais, sobre alguma prática corporal referente ao capítulo, com informações como: a possível origem histórica da prática corporal; onde é mais praticada; dicas básicas sobre formas de praticar ou jogar; regras e curiosidades gerais. Também, ao final de cada capítulo, são oferecidos links de vídeos, filmes, textos e sites caso o aluno queira ter acesso a mais informações. Além disso, no livro do professor, são oferecidas sugestões e orientações de como abordar o capítulo e o tema no decorrer das aulas e na construção do planejamento. No livro do 1º ano, um capítulo não é destinado a um tipo de prática corporal, mas, sim, às Olimpíadas e aos valores do Olimpismo. Um outro capítulo traz questões ligadas às atividades físicas e saúde. Portanto, este material, apesar de afirmar ser instruído a partir de referenciais do CC, mescla-se com ideias de outras propostas curriculares, como as críticas e a da saúde renovada. No material do 2º ano percebe-se também influências da nova BNCC ao colocar como um dos pilares de práticas corporais o termo “práticas de aventura”.

No decorrer dos meses, as aulas ocorreram em diferentes formatos, pois o ano de 2021 foi marcado pela continuidade e agravamento da pandemia de Covid-19. Conforme as orientações sanitárias passadas para as escolas pelo Governo do Estado e do

Município, que se alteravam em diferentes momentos do ano, foram escolhidas pela instituição SESI o acontecimento das aulas denominadas: online, síncronas, assíncronas, híbridas ou presenciais.

Uma autoetnografia, pode ser composta por diferentes materiais empíricos para que sejam usados como base na interpretação, análise e reflexão de uma determinada prática pedagógica, sendo a aqui exposta realizada nos formatos acima descritos, acrescentamos outra modalidade às apresentadas por Santos (2017):

[...] Há uma variedade de formas de produção de material empírico – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacional, histórico, interacional e visual. Todas elas são capazes de descrever a rotina, os momentos problemáticos e os sentidos na vida dos indivíduos (SANTOS, 2017, p. 226).

Conforme já explicado, nesta pesquisa, os registros das aulas contribuíram para a produção de um texto-relato de análise da prática, que serviu como um dos dispositivos de produção de dados. Além disso, cada um desses formatos de aula, neste período pandêmico, possibilitou a utilização de outras diferentes ferramentas como forma de registro: um diário de bordo com anotações em todas as aulas; gravações em vídeos das aulas que aconteciam no formato online ou híbrido pelo Microsoft Teams; uma plataforma online criada pelo SESI e denominada Conexão Digital (CD) para aulas assíncronas; o material de orientações didáticas da rede escolar com seu referencial teórico citado anteriormente, que apesar de suas contradições, não deixou de “atravessar” a prática docente, e fotos e filmagens de momentos de aulas presenciais, híbridas, síncronas e assíncronas. Além disso, houve a construção de slides pelo Power Point Windows 2007, que foram apresentados nos encontros do GT, grupo de estudos e pesquisas em EF da Faculdade de EF da Unicamp. Todos esses materiais foram utilizados como elementos para exposição e análise, a partir de ferramentas conceituais trabalhadas por autores pós-estruturalistas. Por terem características diversas e complementares, a forma de tratamento dessas ferramentas será descrita individualmente nos próximos parágrafos.

No caderno espiral, separado como diário de bordo, escrevia o planejamento semanal das aulas e anotava as falas, questionamentos, dúvidas e palavras proferidas pelos discentes e que eram possíveis de serem captadas e que considerava que me fariam

relembrar dos assuntos tratados em aula para o próximo momento de planejamento. Como se tratavam de seis diferentes turmas, ao iniciar a aula eu escrevia a data e para qual sala estava dando a aula. Ao final de cada semana, voltava a essas anotações para construção e escrita do próximo planejamento.

A contingência que vivenciei, como explanado, demandou e propiciou diferentes tipos de registro que dificilmente ocorreriam caso as aulas tivessem ocorrido somente no modo presencial. Um desses registros, anteriormente não esperado, foi a gravação em vídeo das aulas. Como na maior parte dos meses registrados, as aulas ocorreram de modo online ou híbrido (parte da turma na escola presencialmente e a outra parte acompanhando aula ao vivo pela plataforma Teams através de uma câmera na sala), pude gravar essas aulas na opção oferecida pelo aplicativo e ter acesso posterior para possíveis análises e na escrita do relato, pois todas as gravações eram salvas automaticamente após encerramento da gravação no e-mail institucional. Com a grande quantidade de gravações proporcionadas pelas sucessivas semanas que se passavam, se em certos momentos das aulas algo se perdia nas anotações do diário de bordo, dava destaque na escrita que seria necessário retornar à gravação para rever a situação.

Ademais, o SESI, no início da pandemia em 2020, criou a plataforma online CD, onde os alunos poderiam ter contato com os professores e com as aulas no modelo assíncrono. No meio da primeira etapa do ano de 2021 as aulas voltaram a ocorrer somente online, e a coordenação orientou a separar as duas aulas semanais de 50 minutos que eu tinha com as turmas de 2ºs anos em dois formatos: uma aula online/síncrona pelo Teams e a outra assíncrona, com atividades postadas no CD. Essa plataforma possibilitou a resposta em fóruns postados pelos discentes, compartilhamento de materiais e envio de atividades, tarefas e pesquisas. Desde o começo do ano e mesmo após o retorno das aulas híbridas, o CD continuou operando, nas aulas assíncronas, como requisitado pela instituição, para envio de atividades e como um espaço de interação e aulas com os alunos que optaram pela permanência em suas casas. Todas essas postagens de atividades e interações funcionaram como registros para a reflexão e análise.

Nas poucas aulas presenciais que tivemos, eu capturava fotos com meu celular das práticas, dos registros publicados na lousa, ou mesmo “printava” a tela que estava sendo compartilhada em aula online ou híbrida com algum aplicativo ou site que estava sendo utilizado. Nas vivências presenciais, em alguns momentos eventuais, pedia

para algum aluno registrar em seu celular e me enviar pelo chat do Teams as suas fotografias e filmagens.

Capturei fotos das telas de atividades que também eram realizadas semanalmente pelo CD e esses arquivos foram sendo utilizados na construção de outras duas fontes de registro: os slides no *Power Point 2007* e o texto-relato.

Estes slides construídos no *Power Point 2007* foram pensados, em conjunto com o orientador desta pesquisa, para serem disponibilizados nos encontros do GT, durante o primeiro semestre de 2021. A cada 14 dias, esses encontros ocorreram e a pesquisa funcionou como fio-condutor das discussões e estudos do grupo, em conjunto com textos escolhidos que eram relevantes para aquele momento e que conversavam com os referenciais teóricos do CC. Todos os encontros aconteceram de forma online, pelo *Google Meet* e, previamente à reunião, eu me reunia com o orientador, explicava o acontecimento das aulas e sobre as dúvidas e questões que poderiam ser potenciais para os encontros. Levávamos então para o grupo a proposta de leitura de um texto para que no encontro os *slides* fossem apresentados. Após as apresentações, sempre abríamos momentos de discussão sobre a prática. Cada participante podia se inscrever e fazer uma fala, comentário, levantar questões e propor continuidades de atividades didáticas para as próximas semanas de aulas. Considero que estes momentos, por fazerem parte de meus registros, exerceram relevância e influência em meus planejamentos semanais, pois os comentários dos participantes do grupo sobre a pesquisa produziam consideráveis reflexões, e, em alguns momentos, eram acatadas como propostas de atividades para os próximos encaminhamentos didáticos-metodológicos.

Portanto, tanto a apresentação como os debates das reuniões do GT constituíram esta autoetnografia e na formação deste professor-pesquisador, pois interferiram no fazer docente e na pesquisa. Como previamente escrito na introdução, percebe-se por meio dessa pesquisa, a importância do fazer coletivo do professor que baseia suas aulas no CC, que, como explana Silvio Gallo (2002), pode ser comparado com um professor militante.

Mas o militante tem sempre uma ação coletiva; a ação do militante nunca é uma ação isolada. Então, o professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação (GALLO, 2002, p. 171).

O texto-relato é mais um dispositivo de produção de dados, uma narrativa de prática construída com auxílio de alguns dos outros registros anteriormente aqui descritos e estará no último capítulo desta pesquisa. Nele me debrucei para que, de forma detalhada, pudessem estar escritas as situações que emergiram durante esses seis meses de aulas, com as devidas análises que foram possíveis de serem realizadas e que conversaram com o referencial teórico abordado.

As análises, feitas para colaborar no alcance dos objetivos descritos nessa pesquisa, das práticas discursivas e não discursivas dos sujeitos envolvidos, se dão a partir de um local com escolhas temporais realizadas pelo docente, que não esteve sozinho em suas decisões, e que nem poderia estar, ao partir de um referencial que se baseia nos estudos pós-estruturalistas e que compreende que todas nossas ações e decisões são significadas por representações dadas em práticas discursivas e não discursivas, que nos assujeitam. O assujeitamento desse professor-pesquisador se deu, além de todas suas experiências anteriores de vida, a partir das aulas, expressões dos alunos e dos relatos trazidos e opiniões dadas pelo GT, com os autores e textos estudados. Dessa maneira, a análise dos discursos e discussão dos dados produzidos a partir dessa autoetnografia, tomarão como ferramentas conceituais, os estudos de Michel Foucault e Stuart Hall, em suas produções que tratam sobre como cada representação é produzida socialmente pelas disputas de poder que ascendem no discurso e que governam condutas.

Retomo que, ponderações, análises, registros e planejamentos das próximas ações foram realizados objetivando contribuir com as produções do CC, que quando é colocada como proposta curricular em uma escola, questiona os regimes de verdades e formas homogeneizantes de pensar ao apresentar diferentes práticas discursivas e não discursivas sobre as práticas corporais que são tematizadas, almejando nessas micro-relações, potencializar e afirmar a diferença.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Currículo

Destaco neste subcapítulo, as diferentes teorias curriculares que permearam os estudos do campo do currículo desde o seu início nos anos 1920 até os dias de hoje. Busco apontar algumas perspectivas curriculares que se distanciam ou se aproximam das bases teóricas do CC, em que a prática desta pesquisa se orienta. Esta exposição nos ajuda a estabelecer os limiares discursivos que delimitam o CC, ou o diferencia das demais perspectivas de EF presentes na área. Para tanto, me basearei e aprofundarei principalmente nos escritos dos curriculistas brasileiros: Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e Tomaz Tadeu da Silva. Silva classifica as teorias curriculares em três grandes grupos, que serão discutidas no decorrer deste capítulo: As teorias curriculares tradicionais, que são conhecidas por formar e preparar os indivíduos para se moldarem à sociedade econômica; as teorias críticas, com as pedagogias do oprimido, da crítica social dos conteúdos e histórico-crítica, que compreendem o currículo como produção social e a necessidade de uma reflexão crítica sobre os mecanismos de dominação, principalmente, mas não apenas, aqueles que envolvem a luta de classes, para que a escola possa contribuir com a transformação das condições desiguais que permeiam a sociedade; as teorias pós-críticas, que se baseiam em estudos pós-estruturalistas, entendendo que as sociedades são permeadas por processos culturais e que estão em constante disputas por significado. Os teóricos pós-críticos também percebem o currículo como um território de luta, um texto que apresenta e produz a realidade por meio dos discursos que se estabelecem em meio às relações de poder. Por sua vez, Lopes e Macedo aprofundaram e ampliaram a produção de Silva.

Segundo as autoras (2011), o estudo de Hamilton (1992) apresenta que o termo currículo foi utilizado pela primeira vez em 1633, com o objetivo de abranger o curso completo que os estudantes seguiriam, nos registros da Universidade de Glasgow. A utilização do termo pela primeira vez já demonstrava uma relação entre currículo e estrutura, experiência educacional, plano de aprendizagem, mas, não significa que não houveram estudos prévios desse campo.

Em Lopes e Macedo (2011), percebemos que existem diversas definições daquilo que vem a ser currículo, seus significados históricos se alteraram, mas um aspecto

parece unir as definições: o de que currículo tem relação com “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/ redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19). Mas, as autoras destacam que uma definição própria sobre “currículo” não é possível de ser realizada. O estudo sobre o que vem a ser currículo sempre apontará “apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (2011, p. 19). Relembrando, esta pesquisa trabalha com uma perspectiva pós-estruturalista, compreendendo que as definições sobre uma representação são compostas em situações discursivas. Como convenientemente considerado por Silva (2011), o discurso produz seu objeto na trama linguística, portanto, descrever sobre o que vem a ser a teoria curricular, suas características e diferenças históricas, significa estudar os discursos curriculares que “criaram” as definições sobre esse termo em meio às relações de poder.

A partir desses autores identificamos que, apesar de situações educacionais prévias onde a questão curricular se apresentava quanto à organização da experiência escolar, os primeiros movimentos propriamente curriculares apresentados, com a ideia de que era necessário estabelecer aquilo que se deveria ensinar, surgiram nos EUA. Segundo Silva (2011), a preocupação com o que estudar tem relação com a institucionalização de educação em massa, que propiciaram e condicionaram as formações curriculares por diversos fatores, tais como: a burocracia estatal, a educação como campo de estudo científico, a extensão da educação para populações pobres, a busca pela manutenção de uma identidade nacional ligado a imigração, os processos de industrialização e urbanização.

Os movimentos curriculares serão aqui apresentados de forma que poderá parecer que há uma linearidade histórica, ou uma possível “superação”, mas os exemplos que colocarei mostrarão que esses currículos se hibridizam e são possíveis de serem identificados, influenciando ainda a educação dos dias atuais.

Os primeiros dois movimentos curriculares identificados pelo autor são denominados como Eficientismo Social e Progressivismo. Atribuídos prioritariamente a Bobbitt (1918), John Dewey (1902) e posteriormente consolidado por Ralph Tyler (1949), esses movimentos são classificados como teorias curriculares tradicionais. Esses modelos reagiram e atacaram propostas curriculares humanistas precedentes e dominantes na escolarização desde o estabelecimento das escolas de massa e dos sistemas

nacionais de ensino, que ocorreram no limiar do século XVIII, e que introduziram ao estudante um repertório de grandes obras literárias e artísticas gregas e latinas, exigindo o aprendizado e domínio dessas línguas (LOPES; MACEDO, 2011).

O currículo efficientista/tecnicista foi desenvolvido, segundo Silva (2011) e Lopes e Macedo (2011), a partir das ideias de Bobbitt (1918), em um momento de molde econômico, social e cultural da sociedade estadunidense. Este modelo curricular foi pensado com ideias conservadoras e influenciado pelo taylorismo¹³. O currículo defendia três pontos centrais: a eficácia, a eficiência e a economia. Portanto, visava a preparação de alunos para a vida economicamente ativa, socializando os jovens norte-americanos e preparando-os para a sociedade industrial da época. Na escola SESI deste trabalho percebi a força desse discurso, por sermos, como professores, sempre incentivados a alcançar a maior eficiência dos alunos, para que os mesmos alcancem os melhores resultados em olimpíadas, avaliações externas e vestibulares, desconsiderando em alguns momentos aspectos comportamentais e promovendo a melhor motivação para os estudos. No EM, a partir da atual reforma discutida na introdução, a preparação para a sociedade industrial atual da mesma forma é observada na ênfase do itinerário formativo para o ensino técnico, objetivando formar, já na educação básica, funcionários capacitados para abastecer a indústria.

O Progressivismo de John Dewey (1902) é do mesmo modo apresentado por Lopes e Macedo (2011) e Silva (2011) como um movimento que concorria com o Eficientismo, pois não pensava na aprendizagem como uma preparação a vida adulta, mas, sim, um processo contínuo. Compreendia a escola e a educação como meio de diminuir as situações de desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial. Objetivava, com isso, construir uma sociedade democrática mais harmônica, entendendo que a educação poderia auxiliar nesse processo de mudança da realidade social desigual. Foi um movimento educacional que sofreu muitas divisões e variações, com destaque para preocupações sociais às teorias centradas nas crianças. Estes princípios, inclusive, foram base de reformas educacionais de estados brasileiros na década de 20, considerado por educadores escolanovistas (LOPES; MACEDO, 2011). Com as hibridizações curriculares, vejo a presença dessas ideias em treinamentos e preparações docentes nas

¹³ Frederick Wislow Taylor ficou conhecido, durante a intensa industrialização norte-americana no final e começo do século XX, por organizar um modelo industrial burocrático e criar a primeira teoria de administração científica. Ele considerava os homens como máquinas, dividindo-os em objetivos, fragmentando a produção, visando assim, a máxima eficiência.

escolas em que eu e colegas de profissão atuam, ou até mesmo em ditos populares que atribuem à escola e aos estudos uma forma de ascensão e transformação social. Planos de ensino por projetos, aulas com “metodologias ativas” onde o aluno é participante na construção dos conteúdos com suas pesquisas, são casos que expõem semelhanças ao Progressivismo nos dias de hoje.

Silva (2011) coloca que a atração pelo modelo efficientista foi maior. Considerado por aproximar-se mais de um método científico, este currículo almejava encontrar formas de desenvolver habilidades (cognitivas e psicomotoras), e o fazia por meio de uma organização mecânica, como se a educação fosse uma usina de fabricação de aço, passando por processos de moldagem.

Conforme Silva (2011), o modelo de Ralph Tyler (1949) consolidava o modelo de currículo de Bobbitt. Já para Lopes e Macedo (2011), Tyler articulava as duas ideias anteriores, se aproximando muito das abordagens técnicas efficientistas e usando o progressivismo de maneira instrumental, estabelecendo um vínculo estreito entre currículo e avaliação. Segundo Tyler, o currículo deveria ter seus objetivos claros e explícitos, elaborado em quatro etapas educacionais: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização para garantir eficiência no processo de ensino e avaliação. Este modelo teve na formulação dos objetivos sua característica central e, até hoje, repercute na elaboração de currículos de diferentes aportes teóricos (LOPES; MACEDO, 2011).

Os modelos tradicionais de currículo são reconhecidos por sua natureza prescritiva, pois, apesar de admitirem a participação dos professores e alunos na sua construção, há uma decisão curricular prévia e hierárquica à sua implementação, para que então aquilo que foi ordenado passe a ser usado (LOPES; MACEDO, 2011). Muitas escolas particulares hoje funcionam como verdadeiras “oficinas” de produção, onde métodos são aplicados e prescritos para que professores e alunos sigam, visando o único objetivo de levar o adolescente a aprovação em vestibulares. Isso não é diferente nas escolas públicas, que, em que pese maior resistência docente, formulam programas curriculares pautados em avaliações externas de larga escala produzidas pelos órgãos centrais do Estado. Índices de aprovação, pontuações em avaliações são analisadas para detectar cada situação que pode influenciar positiva ou negativamente nos números e resultados.

Entre as décadas de 1960 e 1970, alguns movimentos sociais eclodem na Europa, Estados Unidos e posteriormente no Brasil, gerando grandes transformações políticas e culturais, entre eles: protestos estudantis na França, o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, os protestos e contestações contra a guerra do Vietnã, o movimento feminista e de contra-cultura, que vieram a influenciar o campo da Educação, logo do currículo (SILVA, 2011; NEIRA; NUNES, 2009). Não por menos, no Brasil, esse movimento viria a fomentar a emergência da teoria curricular crítica situada no final da década de 1970, com o início do processo de abertura política (pós-ditadura civil-militar). É nesse momento que explode, em todo país, uma literatura pedagógica de cunho mais progressista (MOREIRA, 1998).

Em consonância com esses movimentos, teorias curriculares críticas ocorrem. Diversos teóricos perceberam uma lacuna entre os planos curriculares, que funcionam como aparato de controle social, e a realidade escolar, e compreendem que as teorias tradicionais, pautadas apenas na racionalidade científica, atribuem o insucesso do aluno a um trabalho mal realizado pelo professor, pela escola e até pelo próprio aluno. Sendo assim, as teorias críticas invertem os fundamentos das teorias tradicionais, pois colocam sob suspeita os pressupostos sociais e educacionais e enunciam conceitos que permitem entender o funcionamento curricular. Como apontado por Moreira (1998, p.13), “a teoria curricular crítica constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo.”

Relacionados a essas teorias curriculares críticas, se encontram alguns teóricos marxistas, citados em Lopes e Macedo (2011) e Silva (2011), como Baudelot e Establet (1971), Bowles e Gintis (1976), Bourdieu e Passeron (1970), Michael Young (1971), Michael Apple (1979), Henry Giroux (1981 e 1983), que compuseram teorias conhecidas como da reprodução, e fizeram grandes críticas aos modelos tradicionais do currículo.

Baudelot e Establet (1971), se ancoraram na filosofia de Louis Althusser ao apontarem a escola como ferramenta para manutenção da lógica social capitalista e criticam os currículos tradicionais por visarem a formação de mão de obra e indiretamente difundirem a ideologia e o mecanismo de cooptação das diferentes classes (LOPES; MACEDO, 2011). Bowles e Gintis (1976) são apontados como outros dois autores que, ao lançarem o conceito de correspondência, demonstraram como a escola preparava bons trabalhadores para a sociedade capitalista, com relações sociais baseadas na

subordinação, hierarquização, em um funcionamento similar aos locais de trabalho (SILVA, 2011).

Ampliando as análises marxistas e explorando o conceito da reprodução, porém com viés cultural, temos Bourdieu e Passeron (1970), que de forma menos determinista, voltaram a atenção para os processos de reprodução cultural em consonância com a economia. Escreveram sobre o conceito de “capital cultural” para explicarem o processo de legitimação e dominação de uma cultura, operada por meio de códigos de transmissão no ambiente escolar. Para os sociólogos franceses, ao se reproduzir na escola uma cultura voltada para a classe média, deixa-se à margem as crianças de classes populares, dificultando, ou mesmo impossibilitando, sua escolarização (SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2011).

Outro conjunto de ideias que contribuiriam para o fomento das teorias críticas da educação foi produzido pelo movimento britânico denominado Nova Sociologia da Educação (NSE), que tem como principal representante Michael Young. Nesse, a centralidade dos estudos sobre currículo incide nas questões de seleção dos conteúdos escolares e em como é tratado e legitimado o conhecimento escolar. Busca entender como a diferenciação social é produzida por meio da escola e quais são os grupos interessados e envolvidos nesse processo (LOPES; MACEDO, 2011).

Dialogando com a NSE, Michael Apple (1979) retoma conceitos de hegemonia e ideologia, discutindo a ação das escolas na manutenção do controle social e da desigualdade mantida pelo capital simbólico. Procura em sua teoria compreender a hegemonia ideológica de grupos da sociedade que acabam por atuar nos currículos escolares, provocando uma consequente impressão de que existe um conhecimento importante, ou “oficial” a ser tratado na escola, que interessa à classe dominante da sociedade. Dessa forma, ao não se tratar da dimensão ideológica de como o currículo é organizado, as relações de poder são desconsideradas, e se estabelece um “currículo oculto”, um conceito criado por Philip Jackson¹⁴ e retomado por Michael Apple para explicar que além do currículo formal, há um currículo oculto que funciona na sistemática de currículos científicos tradicionais ao não colocarem em pauta as disputas ideológicas presentes na sua formação. Ocultavam as contradições, as relações de poder e

¹⁴ Em que pese a noção de currículo oculto exercer papel preponderantes nas análises de quase todas as perspectivas críticas sobre o currículo, o termo surgiu pela primeira vez na sociologia funcionalista da educação, no livro *Life in classrooms*, de Philip Jackson, publicado em 1968.

desigualdades sociais; oferecendo um molde curricular simpático às classes dominantes (LOPES; MACEDO, 2011). Cabe destacar que nas teorias críticas as relações de poder têm significado diferente das teorias pós-críticas. Trata-se de um poder que é alvo de disputa, centralizado no Estado e controlado pelos grupos que dele se apoderam (classe dominante).

Henry Giroux (1981 e 1983), apesar de sugerido anteriormente como um autor das teorias da reprodução, assim como Apple, Young e outros, procurou alternativas de superação desse pessimismo, tecendo cuidadosas críticas sobre as demais perspectivas críticas, pensando em possibilidades para a pedagogia superar a reprodução se aproximando do conceito de resistência. O autor se aproxima das ideias do sociólogo inglês Paul Willis e vislumbra o currículo e a pedagogia, por meio da noção de política cultural, como local de produção e criação de significados sociais, de emancipação e libertação. Essa emancipação e libertação seriam buscadas por meio de três conceitos-chaves: o da “esfera pública”, compreendendo a escola e o currículo como espaços democráticos para discussão e participação; os professores como questionadores e críticos ativos, como “intelectuais transformadores”; e o conceito de “voz”, por perceber a necessidade de espaços de escuta e consideração aos estudantes (SILVA, 2011).

Ainda influenciados pelo marxismo, na década de 1970, alguns teóricos como Paulo Freire e William Pinar agregaram ao debate as teorias da fenomenologia e do existencialismo¹⁵ para discutirem e tecerem críticas sobre os currículos escolares tradicionais e proporem um currículo aberto às experiências de vida dos sujeitos. Paulo Freire (1987) argumenta sobre a base da educação ser voltada ao diálogo, critica o que denomina como “educação bancária” e abre alternativas para uma escola que integre construção de conhecimento e conscientização, a partir de conteúdos da classe trabalhadora. Segundo Freire, a experiência dos educandos deve ser a fonte geradora dos temas a serem abordados (SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2011). Nessa seara, informo que trabalho também em uma escola pública municipal, e recebemos muitos exemplos de “boas práticas escolares” que são baseadas em Paulo Freire, até mesmo com exemplares de livros freirianos sendo dados aos professores. Me lembro de disciplinas

¹⁵ No caso de Paulo Freire trata-se do existencialismo cristão. Para saber mais, ver Vanilda P. Paiva, Existencialismo cristão e culturalismo: sua presença na obra de Paulo Freire. Revista Síntese. Rio de Janeiro, nº 16, vol VI, Maio - Agosto, p. 47 -110, 1979. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2943>

que cursei na faculdade de educação que usavam Paulo Freire como referência, evidenciando a força desse discurso no meio educacional.

Nos anos 1990, Moreira (1998) aponta autores como Pinar, Reynolds, Slattery e Taubman (1995), James Ladwig (1996), Jennifer Gore (1993) e Regina Céli Cunha (1997) como alguns estudiosos que consideraram que o currículo crítico, tanto no Brasil quanto nos EUA, passava por uma crise em sua concepção. Relacionando-se com o processo de globalização, o desenvolvimento de novas tecnologias, e mesmo o aumento das desigualdades sociais e preconceitos, passa-se a questionar os valores e saberes, coloca-se sob suspeita o modelo que determina a explicação da realidade, o conhecimento e verdade exclusivamente à ciência moderna. A crise no currículo crítico pode ser considerada por diversos fatores, como impasses e poucas evidências teóricas, abstração e falta de implementação na prática docente, a não discussão com temas de raça e gênero, uma aparente metanarrativa sobre uma lógica da emancipação (MOREIRA, 1998).

A teoria crítica do currículo, é, então, dividida em dois momentos, ou linhas de pesquisa. Um momento que foi dominante até os anos 1980 era fiel às abordagens estruturais e aos referenciais teóricos dos primeiros estudos como o marxismo e a fenomenologia, e um segundo momento, mais aparente nos anos 1990. Diante dessa aparente crise da teorização crítica, novos referenciais são agregados, como o pós-estruturalismo, os estudos feministas, etnorraciais e culturais. Logo, esse segundo momento, que pode ser denominado como pós-crítico, influenciado por uma diversificação de filósofos como Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze e também da parceria deste último com Felix Guattari e também das produções da vertente pós-estrutural dos Estudos Culturais, principalmente a obra de Stuart Hall, se abre para novas discussões e tensionamentos sobre a desconstrução de teorias curriculares, a cultura do aluno como fonte para a seleção de conteúdos e o funcionamento dos micropoderes no cotidiano escolar (SILVA, 2011; MOREIRA, 1998).

A discussão no campo do Currículo no Brasil da década de 1990 foi marcada por hibridismos. Lopes e Macedo (2005) separaram as produções em três grupos principais: 1. A perspectiva pós-estruturalista; 2. O currículo em rede; e 3. A história do currículo e a constituição do conhecimento escolar. A perspectiva pós-estruturalista, corrobora como ferramenta conceitual desta pesquisa, é baseada em Michel Foucault; Derrida; Deleuze e Guattari; nos estudos culturais de Stuart Hall e pelos estudos feministas, principalmente a obra da filósofa estadunidense Judith Butler; se iniciando

no Brasil por um grupo liderado por Tomaz Tadeu da Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Silva, após repudiar o pós-modernismo em seus trabalhos iniciais, considerou que foi essa uma visão ingênua e passou a dialogar com as denominadas teorizações pós-modernas. O autor demonstrou continuidades na teorização crítica, ao frisar a relevância da ação política no campo curricular, mas traçou rupturas. Como exemplo, procurou ampliar o conceito de conhecimento, entendendo, a partir do pós-estruturalismo, que o interesse e poder não se limitam às questões econômicas, mas também às questões de gênero, etnia e sexualidade (LOPES; MACEDO, 2005).

Silva (2011) pontuou como não seria possível separar questões culturais de questões de poder, afinal, a perspectiva crítica concorda que as relações humanas se estabelecem em relações de poder, e passou a investigar nesse contexto, as conexões entre currículo e multiculturalismo. O autor colocou que o chamado “multiculturalismo” apresenta-se nesses tempos de processos culturais pós-modernos de forma ambígua: ao mesmo tempo em que se considera como um movimento de reivindicação dos grupos culturais do interior de países dominantes do norte para terem espaço e representação nacional de suas culturas, pode ser utilizado pelos grupos dominantes como forma de solucionar problemas com a presença de outros grupos raciais e étnicos. O conceito de multiculturalismo e a questão multicultural é abordado por Stuart Hall (2003). O autor posiciona diferenças entre os termos multicultural e multiculturalismo e salienta que historicamente o termo multiculturalismo é trazido sob rasura, existindo distintas sociedades multiculturais e com isso, vários multiculturalismos¹⁶.

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidades apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas

¹⁶ Os vários multiculturalismos são classificados como conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativo e crítico. O primeiro é caracterizado pela absorção da diferença pelas tradições da maioria; o liberal prevê a integração dos diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade, prevendo a tolerância de certas práticas culturais no domínio privado e se baseando em uma cidadania individual universal; já o pluralista admite validar a diferença entre os grupos nas questões culturais, concedendo direitos a esses grupos em uma ordem política comunitária; o comercial espera que a partir do reconhecimento público da diversidade dos indivíduos de distintas comunidades, haverá resolução dos problemas de diferenças culturais no consumo privado, sem redistribuição de poder e recursos; o corporativo visa os interesses do centro ao administrar as diferenças da minoria; e o multiculturalismo crítico salienta os pontos de poder, privilégio, hierarquia das opressões e os movimentos de resistência, sendo também conhecido como revolucionário (HALL, 2003).

adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais (HALL, 2003, p. 52).

Dentre as várias configurações que o multiculturalismo estabelece, produzido pelo educador Peter McLaren, denominado multiculturalismo crítico, assinala para a educação e o currículo, que a desigualdade não está relacionada somente à questão de classe, mas também a outras, como as de raça, sexualidade e gênero. A partir da perspectiva do multiculturalismo crítico, Vera Maria Candau (2008), expõem a necessidade de práticas pedagógicas que identificam, revelam e valorizam o ambiente multicultural escolar para desvelar e evitar, citando Stoer e Cortesão (1999), o *daltonismo cultural*. Segundo a autora, ao desvelar as construções de *daltonismo cultural* e dar espaço para as culturas locais, as práticas educativas passam por “um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente” (CANDAU, p. 28, 2008) e os educadores/as passam a ser capacitados para criar novas maneiras de intervir no dia a dia das salas de aula. Candau (2008), ainda considera em seu texto que, atividades em sala, que são orientadas para identificar as raízes culturais dos alunos, de suas famílias e contexto de vida, e reconhecem suas identidades culturais, são fundamentais para que a escola rompa com sua marca homogeneizante e monocultural, que invisibilizam as diferenças.

Os Estudos Culturais, se concentram em encontrar as relações existentes entre cultura e poder. Em um primeiro momento, o enfoque entre os estudos culturais e currículo esteve em entender o conhecimento tratado como importante, a cultura escolar e a emancipação como projeto educacional. Já em um segundo momento com a influência do pós-estruturalismo, há a centralidade nas relações a partir da cultura, que não é mais considerada como repertório partilhado, mas como processo de significação da realidade que está em constante disputa. Na chamada “virada linguística”¹⁷, a linguagem passa a ser tida como aquela que constrói a realidade e como algo permeado não por relações de sentido, mas por relações de poder. Com Stuart Hall e Jacques Derrida, há uma diluição da subjetividade na textualidade, o sujeito é entendido como inventado pela linguagem.

¹⁷ Este movimento intelectual, denominado virada linguística, se apresenta a partir do pós-estruturalismo como um momento em que se passa a compreender que as relações sociais são construídas pela linguagem e pelo discurso. Com isso, são dependentes da linguagem e do discurso, as noções da vida social, como por exemplo o sujeito, a verdade, o conhecimento e o poder (SILVA 2000, apud NEIRA; NUNES, 2009).

Em discordância com a noção de poder das teorias críticas, que é centrado em uma classe social dominante, o poder, baseado na formulação de Michel Foucault, passa a ser compreendido como descentrado, espreado e produtor, não somente coercitivo, presente em todas as relações humanas, gerando um estado permanente de lutas por significação (LOPES; MACEDO, 2011). É sobre esse segundo momento dos estudos culturais que as teorias de currículo pós-crítica se apoiam e reconceptualizam o viés crítico.

Para as teorias pós-críticas não há mais uma definição fixa para currículo. Torna-se nula a ideia de currículo como um guia, plano de ensino, experiências dos alunos, algo formal, vivido ou oculto. O currículo passa a ser percebido como mais uma prática discursiva, um texto que buscará construir uma realidade, significados em meio às relações de poder. Em síntese, o currículo como um discurso se constrói nas relações de poder, portanto, não pode ser concebido como realidade única, mas como possibilidade em meio as lutas por significação. Voltarei a tratar sobre este tópico no subcapítulo “Representação discursiva, poder e governamentalidade”.

O currículo, como mais uma prática produtiva de significação, será produtor de uma representação do mundo. Essa representação na perspectiva foucaultiana sempre está aberta às mudanças, pois é permeada por discursos que não possuem um único e definitivo significado.

Concordamos com Lopes e Macedo (2011), que com o pós-estruturalismo poderemos

pensar uma ação educacional contra a discriminação. Essa ação envolve, a nosso ver, a recusa tanto à ilusão (e violência) da substituição da cultura do aluno por uma cultura elaborada quanto ao endeusamento das culturas nativas por certo culturalismo neocolonial. Uma recusa que se fundamenta na denúncia de que não há tais culturas como coisas, a não ser como estratégia de dominação, como narrativas que buscam evitar que se pense diferente. Ainda que, por suposto, tais repertórios de significados partilhados continuem a ser nomeados como culturas, advogamos a necessidade de desconstruir diuturnamente os mecanismos sociais que permitem essas simplificações, liberando os fluxos que se espremam em qualquer classificação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 215).

Tomar como referência a perspectiva pós-estrutural, expressa abrir o currículo para a afirmação da diferença. Os sistemas de linguagens dão sentido às coisas dentro de constantes relações de poder. Não há fixação final do significado sobre algo, mas somente interpretações e reinterpretações. Desse modo, uma expressão significa algo

não pela sua identidade, mas por aquilo que a diferencia de outras expressões. Um currículo que afirma a diferença, pode afugentar e transgredir certos discursos hegemônicos que tentam criar tanto identidades homogeneizantes como subalternas, colocando-as sempre sob suspeita¹⁸.

¹⁸ A noção de *diferença*, aqui esboçada, será aprofundada nos próximos capítulos.

2.2. Os Currículos de Educação Física e o Currículo Cultural

Com o intuito de abordar o CC de EF, primeiramente, este capítulo trará uma explanação geral sobre o tema, contextualizando sobre algumas perspectivas curriculares da EF que, por meio de campos teóricos e conhecimentos científicos, se fundamentaram historicamente na escola. Cabe ressaltar que não se trata de revisão. O intuito é localizar o CC no jogo de forças do currículo. Outro detalhe relevante é que nos dias atuais, essas teorias também podem ser observadas, no cotidiano das aulas de EF, muitas vezes em tentativas de hibridização desses currículos, numa possível tentativa de incorporar o que se julga como “relevante” nas propostas, discurso bastante presente nas formações iniciais e continuadas, bem como nas vozes dos docentes de EF em atuação (NEIRA; NUNES, 2009; NUNES, 2011).

Vale ressaltar, mais uma vez, que todas as teorias curriculares explanadas no capítulo anterior, visam formar um tipo de cidadão específico, e mesmo com suas datações históricas, encontravam-se em escolas em diferentes épocas.

Na EF observa-se o mesmo fenômeno e no desenrolar deste capítulo será possível traçar paralelos com o anterior. Autores dissertaram sobre as características dessa disciplina, a depender da época, inseridas e hibridizadas em contextos curriculares tradicionais, críticos e pós-críticos. Neira e Nunes (2009) sintetizaram a história curricular da EF e posicionaram-se sobre a impossibilidade de hibridização curricular, pois cada proposta está alicerçada a um contexto e referencial teórico distintos:

Em síntese, da trajetória curricular da Educação Física pode-se depreender influências das modificações impostas pelas transformações sociais e das tendências pedagógicas mais amplas. Tais condições fertilizaram o ambiente e permitiram a proliferação de propostas para o componente absolutamente distintas na sua concepção, motivação, lógica e ação pedagógica. Cada qual respondeu ao seu modo questões fundamentais como: Que sujeito pretende formar? Quais valores, atitudes e conhecimentos estão implicados na escolha do que será ou não ensinado? Os conteúdos atendem a quais interesses? Quais identidades sociais são valorizadas e quais não são? Como misturar os princípios que fundam o cidadão neoliberal prometido pelo currículo saudável com aqueles que defendem o homem completo, fruto da perspectiva desenvolvimentista? Vale também alertar que tanto as concepções de área como também os métodos de ensino sugeridos pelos currículos descritos acarretaram, na verdade, a desmobilização das lutas sociais e o afastamento dos professores e professoras de Educação Física, desde os anos da sua formação inicial, das situações e espaços que lhes permitissem analisar cuidadosa, crítica e rigorosamente não só

o currículo ao qual foram submetidos, como também quais interesses eram privilegiados quando lhes ensinaram a ensinar (NEIRA; NUNES, 2009, p. 89).

Trataremos neste capítulo acerca das teorias curriculares¹⁹ da EF que se constituíram, influenciadas por teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas. Encontram-se pesquisas do ensino de EF na atualidade que mostram práticas de diferentes currículos e intervenções pedagógicas. Elementos oriundos de tratados biológicos, psicológicos ou culturais são conteúdos que muitas vezes se misturam de forma despretensiosa na EF escolar, tornando-se necessário espaços de confronto, debate e análise.

Segundo Bracht (1999), a EF serviu como uma das influências históricas sobre a educação, o movimento e o comportamento corporal. Nas diferentes teorias curriculares pedagógicas de EF, o corpo foi objeto de ação e intervenção conforme as exigências sociais e de produção da vida. A disciplina emergiu, em consonância com as concepções clássicas do humanismo da escola moderna, no limiar do século XVIII e início do XIX, na Europa ocidental, em função dos crescentes problemas decorrentes dos processos de urbanização e industrialização à época e devido ao discurso militar e médico, cujos efeitos de poder contribuíram tanto para combater questões sanitárias como fomentar modos de comportamentos adequados aquele momento histórico. Os exercícios militares sistematizados foram legitimados pelo conhecimento médico e utilizados de forma pedagógica na educação corporal. O destaque dado aos exercícios físicos organizados, com uma educação moral e valorização de hábitos de higiene e disciplina eram características dessa perspectiva da EF, denominada pelos estudiosos da sua história como higienista.

Esse modelo também esteve presente nos primórdios da EF no Brasil. Na passagem do século XIX para o XX, com a abolição e a proclamação da República, constrói-se a ideia da elite republicana de perpetuar o conceito de “raça brasileira”, capaz de suportar as necessidades do trabalho. Com isso, a EF se estabeleceu, em seu primeiro momento no Brasil, com enfoque ortopédico, mediante os métodos ginásticos europeus e servindo também aos aspectos de comportamento moral e nacional, intencionando a

¹⁹ Adoto aqui o termo “teorias curriculares da EF” em detrimento de “abordagens e teorias pedagógicas da EF”, bem como posicionado por Neira e Nunes, que, com base em Silva (2011), compreendem que o termo “currículo” reflete mais adequadamente a EF que se fundamenta em diferentes teorias curriculares.

construção de cidadãos que participassem da sociedade e colaborassem com o Estado de forma consciente (SOARES, 1996). Muitos anos depois, já durante o período da minha educação, no início do século XXI, ainda são encontrados princípios desse modelo na EF. Como exemplo, me recordo que todo ano, em alguma aula de EF do colégio particular em que estudava em meu ensino fundamental, o professor ou professora de EF separava uma aula do ano para realizar medição de altura e peso.

Já na década de 1930, após a propagação das ideias da Escola Nova, citada no capítulo anterior, e das suas críticas para com algumas características da pedagogia clássica, a EF ganha força como forma de quebrar a dualidade entre corpo e mente. A escola e os professores planejavam atividades que valorizassem os interesses das crianças. Buscava-se valorizar as suas experiências de modo a promover ações por meio de jogos para que pudessem aprender conforme suas condições pessoais de desenvolvimento. Reforçava-se a educação integral e a busca da liberdade individual. Todas as disciplinas à época, assim como a EF, foram incitadas a aplicar metodologias ativas, tomando como referencial os saberes da psicologia do desenvolvimento, com ênfase nos aspectos do crescimento e nas fases do desenvolvimento humano, por meio de atividades para melhora da higiene e saúde (NEIRA; NUNES, 2009). Cabe destacar que esse movimento não foi uníssono e atingiu apenas algumas escolas das elites e classe médias (SAVIANI, 1986), porém veio a recrudescer nos anos 1980, influenciando a pedagogia contemporânea (LOPES; MACEDO, 2011).

Como tratado no item anterior, o destaque dado ao modelo de Taylor, utilizado por Bobbitt no currículo escolar, a perspectiva tecnicista torna-se central, e leva a escola a buscar a eficácia máxima dos alunos. Após a Segunda Grande Guerra, com a polarização política entre capitalismo e socialismo, os países foram impulsionados pelo desenvolvimento tecnológico. Nestes tempos, eram requeridos homens que tivessem criatividade, sensatez e iniciativa. Os objetivos educacionais se alinharam a essas concepções, buscando a alta tecnologia e desenvolvendo de forma clara os conteúdos, métodos e instrumentos avaliativos como utilidade ao mundo do trabalho. Conversando com esses objetivos, o currículo esportivista entrou em campo. Apesar de se descrever como uma outra proposta curricular, os princípios pedagógicos fundamentais permaneciam semelhantes. O discurso esportivista trazia que, por meio das práticas esportivas e da competição, as pessoas poderiam viver em harmonia, forjando o caráter e assim, aumentando a eficácia da sociedade urbana. O currículo esportivista predominou

até o fim da década de 1970 e, assim como no modelo ginástico: continuava a pautar-se nos conhecimentos das ciências médicas, agora acrescidos de fundamentos psicossociais, utilizava manuais, apresentava aulas prontas, objetivando ao professor um currículo ideal, e almejava a obtenção de mais aptidão física, que contribuiria com o trabalho e o desenvolvimento individual e social dos indivíduos escolarizados (BRACHT, 1999; NEIRA; NUNES, 2009). Percebo como esse currículo influenciou alguns de meus professores de EF no Ensino Fundamental e EM, que proporcionaram a maior parte de suas aulas para atividades práticas com jogos pré-desportivos ou com o próprio jogo de uma modalidade esportiva, na maior parte do tempo o futebol, e em algumas situações esporádicas o basquete, handebol, vôlei e atletismo.

Com a expansão do fenômeno esportivo, emerge nos EUA, Canadá e Alemanha as denominadas ciências do esporte e com elas, a cientifização dos treinamentos e métodos de ensino, que incidiu nas críticas aos modos como esses aconteciam. Não por menos, a EF das décadas de 1970 e 1980 foi marcada por pesquisadores que procuravam promover o discurso científico, constituindo e legitimando um campo acadêmico. Nutrindo-se das ciências do esporte, do alto índice de fracasso escolar, e com o ocaso da ditadura militar, com críticas ao que se associava a ela, iniciava-se um amplo movimento renovador da EF. O modelo do currículo esportivista passa a ser visto como excludente e alienador, reforçando críticas ao paradigma da aptidão física e esportiva, fortalecendo teses de educação pautada no desenvolvimento e não no comportamento seletivo. Esse quadro propiciou a aproximação da EF com diferentes campos de estudo: com as ciências humanas e com a psicologia do desenvolvimento (BRACHT, 1999; NEIRA; NUNES, 2009).

As perspectivas relacionadas a psicologia do desenvolvimento, que fizeram parte deste movimento renovador da EF, procuraram um afastamento do discurso ditatorial, acompanharam e não romperam totalmente com o padrão da aptidão física e esportiva da EF esportivista nas discussões pedagógicas. O que se viu foi uma descontinuidade teórica, mas uma continuidade em algumas práticas, que ganharam contornos científicos ao que já ocorria nas aulas (NEIRA; NUNES, 2009), sendo eles: A EF psicomotora, que almejava, por meio da melhoria das funções proprioceptivas, o desenvolvimento integral do indivíduo (cognitivo, motor e afetivo-social), se originava de ideias da psicologia e o movimento se tornava um objeto, somente um meio, para adquirir diversos conhecimentos. Já na EF desenvolvimentista o meio e o objetivo final

eram o movimento, compreendia ser possível desenvolver pedagogicamente atividades para progressão física e também fisiológica, afetiva e cognitiva dos alunos de uma maneira “normal”, alcançando habilidades das maduras às combinadas e complexas (BRACHT, 1999; NEIRA; NUNES, 2009). Essas duas perspectivas ainda se apresentam de maneira relevante na EF. Me recordo de uma disciplina durante a graduação em EF que destacava e usava a psicomotricidade como um método a ser aplicado no ensino infantil. Aliás, relembro mais uma vez meu período de escola, quando vivenciei como aluno em minhas aulas de EF, nos anos 2000, tanto jogos cooperativos, quanto aulas sequenciais de exercícios físicos que visavam o meu desenvolvimento motor.

Destaca-se que as teorias curriculares de EF descritas até aqui, impossibilitavam qualquer reflexão crítica sobre a realidade, neutralizavam a produção científica e a educação das questões sociopolíticas. Entretanto, havia naquele período, como descrito no capítulo anterior, a expansão de movimentos políticos e sociais, que demandaram as teorias críticas da educação. Como escrito nos parágrafos anteriores, as críticas aos currículos tradicionais que exaltavam a aptidão física e esportiva se davam por compreenderem que esses modelos visavam a transmissão dos interesses das classes dominantes, sem questionamentos às relações de poder, auxiliando na construção de uma sociedade consumista, desigual e alienada. Segundo Nunes e Rúbio (2008), a EF passa por uma crise, principalmente em decorrência do ingresso da disciplina nos estudos acadêmicos. Com isso, fazendo parte do mesmo movimento renovador da EF, formularam-se propostas, que tinham como objetivo possibilitar temas da cultura corporal de movimento nas aulas de EF e com postura dialógica nas situações pedagógicas, adentrar em questões críticas sobre a forma como se dão essas práticas na sociedade. Destaco duas propostas curriculares de EF principais que são classificadas como pertencentes às teorias críticas: uma denominada crítico-superadora, que se baseou na pedagogia histórico crítica de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo e que foi escrita por um coletivo de autores no livro “Metodologia do ensino da educação física” (1992), e outra conhecida como crítico-emancipatória, referenciada pelo professor Elenor Kunz, que foi influenciado pela pedagogia do professor Paulo Freire e pela fenomenologia:

ambas as propostas sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as

competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico-emancipatória. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos (BRACHT, 1999, p. 81).

Bracht (1999) coloca que, a despeito dessas teorias do movimento renovador da EF serem consideradas progressistas, ou possibilitarem que sujeitos atuem de forma crítica na cultura corporal e que pensem em pontos políticos, ainda podem produzir consumidores acríticos da cultura corporal com uma falsa consciência.

Apesar das crescentes teorias críticas da educação, no final do século XX, o discurso neoliberal ganha forças, reconduzindo ao ambiente escolar concepções neotecnistas. As orientações curriculares passam a visar o mercado internacional, o produto cultural se torna mercadoria de consumo. Essa cultura consumista transmite à sociedade um desejo pela construção de um corpo saudável, jovem, cultivado pelo tempo. Essa vertente afetou a EF, possibilitando a construção de um currículo que dissipava as propostas críticas e qualquer ação política. Era direcionado para a saúde, e de maneira camuflada, muito se reaproximou de características higienistas e o corpo voltava a ser preparado para a produção e o trabalho (BRACHT, 1999; NEIRA; NUNES, 2009).

Como vimos, houve durante a história da EF uma grande diversidade de propostas curriculares. Crisório (2003) também se utiliza do termo “crise” ao escrever sobre a tentativa de caracterizar uma identidade para a área. O autor coloca que alguns pontos sobre essa crise se dão pela alienação dos saberes embasados nos discursos científicos colocados na área, que defendem diferentes verdades, como da fisiologia, neurociência, psicologia, ciências humanas e sociais e que se contradizem entre si.

Neira e Nunes (2006) refletiram sobre essa dificuldade no encontro por uma identidade que fixasse a EF e, criticaram os currículos tradicionais tecnicistas que iam ao encontro dos interesses de classes dominantes e as propostas críticas, que limitavam a ampliação daquilo que poderia ser o conhecimento. Conduzidos por teorias curriculares pós-críticas, indicaram uma proposta pedagógica denominada CC.

O CC de EF emerge neste contexto sócio-histórico que concebe à EF seus próprios objetivos e fins, entendendo o gesto, assim como as perspectivas críticas, como expressão da linguagem própria da Cultura Corporal. Em uma perspectiva para a EF centrada na cultura e apoiada em teorização pós-crítica, amplia ideias contidas nas teorias

críticas, rompendo com as metanarrativas e com a única possibilidade de entender o poder apoiado nas relações sociais em divisão de classes²⁰. Apesar de ser inicialmente concebido por Neira e Nunes (2006, 2009), por se considerar uma proposta curricular pós-crítica, o CC está sempre sendo escrito, funciona como um sistema múltiplo, em transformação, não se considerando como um sistema fechado, linear e prescritivo de planejamento e ações educacionais.

Apesar de o currículo cultural como registro ter sido divulgado por Neira e Nunes", defende-se aqui que ele é um acontecimento formulado na confluência entre a prática pedagógica da Educação Física pautada nas humanidades com a teoria cultural contemporânea, que têm influenciado o campo dos estudos de currículo. O currículo cultural está sempre em produção em função das significações que seus sujeitos (professores e discentes) fazem mediante o encontro que estabelecem entre a teoria, a prática pedagógica e os modos de produção de sentidos e regulação das práticas corporais, da cultura escolar e da cultura mais ampla (NUNES, 2018, p. 80).

Os autores valem-se do escrito de Corazza (2006) ao exemplificarem a “artistagem” do CC, “A “escrita-curriculo”, tal qual a “escrita-artista”, encontra-se em fluxo constante [...] [...] Todo conhecimento delineado é interpretativo, parcial e processual. Vive um devir duradouro continuamente modificado.” (Neira; Nunes, 2009, p. 227).

Neira e Nunes (2009), ao citarem Paraíso (2004), explicam que um currículo que, se pressupõem de teorias pós-críticas da educação, utiliza-se de diversas ferramentas conceituais como do multiculturalismo crítico, dos estudos feministas, da teoria queer, dos estudos étnicos e raciais, do pós-modernismo, do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais, do pós-colonialismo e outras, que se iniciaram e ampliaram contribuições da

²⁰ Como narrado no capítulo anterior, diversos autores contribuíram e propuseram debates que formularam as pedagogias críticas. Não existe somente uma pedagogia crítica, e algumas divergem em certos aspectos, como na compreensão de conhecimento. Com isso, o debate político epistemológico e a análise das proximidades e distanciamentos do CC com as teorias críticas devem ser realizados de forma ampla. Sousa e Almeida (2021), encontraram ambiguidades ao analisarem os textos de Marcos Garcia Neira em suas reflexões feitas para apontar os contrastes entre as pedagogias críticas e pós-críticas. Segundo os autores, Neira se apoia em Silva (1999) para tecer essas discussões e, em alguns momentos, seus textos limitam as concepções críticas a algumas “identidades” e restringem o debate crítico a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo, sendo que existem registros de análises críticas por exemplo com estudos feministas, questões de raça e gênero. Portanto, apoiado pelo pós-estruturalismo, considero que a definição do CC como currículo pós-crítico, ou até mesmo a classificação que contrasta pedagogias críticas e pós-críticas, não se fecha, participando do jogo de significações que permanecem sempre em aberto para novas interpretações.

virada linguística, para conduzir e promover nessa sociedade multicultural relações mais democráticas e equitativas.

Por se apoiar nessas teorias, poderemos observar que esse currículo está em constante transformação, pois não entende que existe uma essência já definida sobre as coisas, sobre o que deve ser currículo. O sujeito passa a ser compreendido como uma construção de identidades, sempre fragmentadas, imanente às relações de poder, jogos de força, e que se fixam temporariamente na representação através de práticas discursivas e não discursivas. Essas ferramentas conceituais em que o CC se ancora, como discurso, representação e cultura, baseadas nas escritas de Stuart Hall e Michel Foucault serão melhor tratadas no próximo capítulo.

O CC de EF conta, desse modo, com bases epistemológicas, princípios ético-políticos e encaminhamentos didáticos-metodológicos, que fomentam as ações do professor e, neste caso, também do pesquisador. Quando docentes de EF da Educação Básica, em 2004, começaram a relatar suas experiências pedagógicas apoiados e agenciados por argumentos pós-críticos, simpáticos à perspectiva cultural, análises e acompanhamentos desses trabalhos também se iniciaram. O CC foi delineado desde seus primórdios nesses relatos de docentes que entendem o caráter político da pedagogia e que são comprometidos com a afirmação da diferença. Nunes (2016a) explica que o CC se aproxima do conceito de diferença tendo como referencial pensadores do pós-estruturalismo como Jacques Derrida, Michel Foucault e Ernesto Laclau. Entende-se, com isso, que não há transcendência ou universalidade no significado das coisas. As interpretações são sempre temporárias, feitas por intermédio dos discursos, em meio aos jogos de poder. Sendo assim, todo processo de significação também é temporário e diferente de outros anteriores ou próximos que se formarão em novos discursos nas relações de poder. O sujeito depende de um sistema, apoiado sempre por diferentes discursos para gerar o significado sobre algo. A diferença, a partir dessa compreensão, se torna produtora dos significados. O CC concorda com esta explicação, sendo um campo de significação que afirma, produz e é potencializado pela diferença, fugindo de classificações, hierarquizações, amarras pré-concebidas e identidades essencializadas.

Foi observado, que os docentes comumente artistavam suas propostas a partir de certos princípios ético-políticos, como: *reconhecer a cultura corporal da comunidade, articulação com o projeto político pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos*

conhecimentos. (NEIRA; NUNES, 2020; NEIRA, 2018b). Em Nunes (2018) não vemos a descrição do princípio de *reconhecimento da cultura corporal da comunidade*, visto que para o autor reconhecer implica uma visão dialética, o que implica a identidade como essência. Não obstante, ali é descrito e dado relevância para um outro princípio, o da *afirmação da diferença*²¹, pois esta impede justamente essa fixação.

Esse delineamento dos relatos de experiência com o CC, indicam a relevância do planejamento de ensino constante das ações em aula. O ato de planejar para o CC é reterritorializado pelo pós-estruturalismo, está no plano da imanência, pois considera as forças que eclodem durante a prática educativa e é posto de maneira dialógica e ascendente, como nos moldes freirianos²². Está presente antes, durante e após a tematização. Antes, pois se apresenta no momento de elaborar o plano e no início de cada aula; durante, pois está sujeito ao devir, com as situações imprevistas que podem ocorrer, permitindo replanejamentos durante o percurso (por isso a importância de pensar em técnicas de registros, com materiais que possam ser consultados quando necessário); e depois, momento em que há a análise e reflexão sobre o que foi realizado para a produção das próximas ações (NUNES, 2018).

A tematização, que é compreendida como “o conjunto das atividades de ensino que viabilizam uma leitura mais desestabilizadora da prática corporal” (SANTOS, 2016, *apud* NEIRA; NUNES, 2020, p. 35), está sempre associada com o *projeto político pedagógico da escola* e deve considerar e ampliar as dimensões, citadas por Nunes (2018), como convencionais de um plano de ensino: a dimensão horizontal, articulando-se com os planos e projetos das demais disciplinas daquele ano escolar; a dimensão vertical, corroborando para o acesso de uma ampla gama de conhecimentos, evitando repetições daquilo que foi ensinado anteriormente; ampliar a dimensão da cultura do

²¹ A diferença é afirmada e compreendida como condição de existência do sujeito no viés pós-estruturalista.

²² Percebo que a dialogia freiriana também é reterritorializada no CC, pois, a partir do viés pós-estruturalista que este currículo se apoia, não há possibilidade de tomada de consciência ou, através da dialogia, construir uma libertação das relações de opressão, como compreendido por Paulo Freire. Utilizando as concepções de Michel Foucault, que serão explanadas mais adiante neste trabalho, compreendo que as relações sempre serão de alguma forma governadas. As significações sobre algo, atribuídas por um sujeito, apesar de poderem ser temporárias, constantemente desconstruídas, transformadas, nunca escaparão de relações de poder e práticas de governo. Santos e Neira (2019), discutem sobre a apropriação das ideias de Paulo Freire pelo CC, mais especificamente no que concerne aos conceitos de tematização e problematização, e concluem que esses conceitos também são recolocados sob a ótica da análise pós-estruturalista e completam que o ato dialógico “é radicalizado pelo “jogo da diferença”” (pag. 13). Apesar de Paulo Freire trabalhar com binarismos, os autores escrevem que ele construiu pensamentos que captaram intersecções e cruzamentos que se aproximaram de preocupações pós-estruturalistas, deixando um legado de uma pedagogia aberta ao diálogo cultural.

aluno, sendo o mesmo reconhecido como sujeito, que tem uma realidade vivida e discursada sobre diferentes representações, que podem ser desconstruídas durante a tematização; e a dimensão da experiência de si, tendo um olhar para o acontecimento das aulas, que gera devires e novas subjetivações e também o agenciamento dos alunos com os demais sujeitos e com a cultura corporal tematizada, que permitirá novas formas de pensar sobre o tema (NUNES, 2018).

Defendo que a articulação das quatro dimensões é o que possibilita a dialogia e o acontecimento do plano de ensino como forma de produzir e fazer circular o novo, o impensável. Cabe destacar que, ao contrário de outros currículos da EF, que determinam o que se deve aprender, no currículo cultural, a aula é um encontro de sensações inimagináveis e a aprendizagem, como dito, um lançar-se para fora de si, uma novidade de si (NUNES, 2018, p. 99).

As práticas corporais, englobam os temas culturais: brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes que serão tematizados também a partir do *reconhecimento da cultura corporal da comunidade*, que não se trata de um princípio para o “pontapé” dos estudos, mas que estará presente durante toda a tematização. Os saberes dos estudantes sobre as práticas corporais, considerado neste currículo, reforçam suas identidades culturais e um ambiente de diálogo nas aulas, e valida-os como produtores de cultura e possuidores de conhecimentos dignos na EF. Esses saberes, no CC, dividem espaço com os conhecimentos científicos, com outros saberes não cientificizados e as experiências do professor (NEIRA; NUNES, 2020).

O princípio de *justiça curricular*, bem como o de *descolonização do currículo*, investiga práticas corporais pertencentes a grupos sociais dominados, minoritários, que escapam daquelas que foram sempre privilegiadas em um currículo escolar tradicional ou crítico, como as euro-estadunidenses, legitimando outros saberes culturais e ampliando as significações. A *rejeição ao daltonismo cultural* incentiva que a heterogeneidade dos discursos, comportamentos e significações dos estudantes sejam afirmados e estejam presentes nas atividades escolares, valorizando mais uma vez a diferença. E a *ancoragem social dos conhecimentos* é um princípio que tenciona mostrar aos estudantes as relações de saber-poder que construíram socio-historicamente uma prática corporal (NEIRA; NUNES, 2020; NEIRA, 2018b).

Durante a organização de aulas do CC de EF, alguns “encaminhamentos didático-metodológicos”, como chamado por Nunes (2018), ou “situações didáticas”,

Neira (2018b), são presentes nas narrativas docentes. Esses encaminhamentos que ocorrem durante toda a tematização são nomeados como mapeamento, leitura das práticas corporais, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação e são sempre abertos à novas significações, de maneira a auxiliar com alguns critérios para a organização curricular.

O mapeamento, compreendido à priori, em Neira e Nunes (2006; 2009a; 2009b) e em Neira (2018b) como um momento inicial de identificação do patrimônio cultural corporal da comunidade escolar, para escolha da prática corporal a ser tematizada, foi ampliado em sua significação e aplicação em Neira e Nunes (2022a). Referenciando-se nos modos como Gilles Deleuze tratou os escritos de Michel Foucault sobre arqueologia, o qual denomina o colega de cartógrafo, Neira e Nunes passaram a perceber o mapeamento como uma cartografia de análise social. Os autores indicam que o mapeamento está presente durante toda a escrita-currículo, não se limitando às informações anteriores ao início das aulas e da tematização, mas acontecendo o tempo todo, sendo o próprio “espírito das aulas”.

Pautado no pensamento cartográfico de Foucault, Deleuze e Guattari, ou melhor, criando a partir de suas noções conceituais, o mapeamento no CC produz interpretações que operam como ferramentas para desmontar os dispositivos de poder, práticas que desemaranham suas tramas e potencializam a resistência aos seus modos de objetivação e subjetivação, enfim, de promoção de forma-de-vida (NEIRA; NUNES, 2022a, p. 1470).

O encaminhamento de leitura dos códigos²³ de uma determinada prática corporal pode suscitar a crítica cultural e direcionar problematizações, ao fomentar atividades contextualizadas, possibilitando o acesso aos alunos e alunas à materiais que divergem dos modos de significar comumente por eles acessados, por vezes perpetuados de forma depreciativa aos diferentes grupos que representam as práticas corporais (NEIRA, 2018b). Além disso, a escola é um local de transmissão e de produção cultural, e a EF no CC contribui para que os alunos leiam o mundo e produzam cultura. Neste processo de leitura do mundo, os alunos poderão compreender os significados conectados às representações, como aquela prática e seus representantes foram produzidos,

²³ A questão do código presente na linguagem, que produz um signo, será fundamentada na explicação de representação semiótica do próximo capítulo.

silenciados, hibridizados, falados no interior das culturas e com isso discursarem ou produzirem novos discursos sobre uma representação explorada (NUNES, 2016b).

Assim como a leitura das práticas corporais, as vivências se convertem em encaminhamentos didáticos. As vivências viabilizam o “sentir na pele” a prática corporal tematizada. Segundo Neira e Nunes (2020), a vivência no CC adota concepção nietzschiana, sendo ligada a vida daquele que vivencia. O interesse está em vivenciar como se acha adequado, sem ter um modo único para se ensinar e aprender, negociando seus significados. Em outro artigo, Nunes et al. (2021), além de Nietzsche, dialogam com Michel Foucault e o conceito de experiência de si. Por meio dessa discussão, os autores colocam que a experiência no CC, por meio de práticas pedagógicas, pode propiciar o acesso a outros modos de vida que são formados em meio às produções discursivas, não tendo uma legitimidade intrínseca, reconhecendo os jogos de poder que visam formar verdades temporárias e podendo recusá-las, se compreenderem como sendo uma relação de dominação de determinado grupo sobre outro.

Experimentando o dissenso, as atividades didáticas no CC potencializam situações de ressignificação, que divergem dos jogos educativos que visam o consenso, comumente presentes nas aulas do componente em outras perspectivas. “A prática corporal é reconstruída, reelaborada, recriada com base nas negociações de sentido promovidas por meio dos pontos de vista e intenções dos estudantes” (NEIRA; NUNES, 2020, p. 39). As experiências de produção cultural em relatos ancorados no CC, fomentam nos alunos e alunas um posicionamento como sujeitos históricos e produtores de cultura (NEIRA, 2018b). Silva Júnior (2021), em sua dissertação de mestrado, inferiu que a ressignificação, presente em diferentes acontecimentos imanentes da tematização, emerge em ações de resistência, tendo como consequência a contraconduta²⁴.

No decurso dos relatos, os encaminhamentos nomeados como aprofundamento e ampliação, fazem parte do conjunto de atividades que estimulam os estudantes a perceberem as relações de força que envolvem a prática corporal com o objetivo de fixar identidades na representação, contrapondo os discursos do repertório

²⁴ “Com base na filosofia foucaultiana, entendemos que quem governa, procura conduzir por meios de técnicas racionais, que subjetivam e induzem os sujeitos a viverem de certa forma. Contudo, para Foucault (2008), onde há poder, há resistência. Nem todas as pessoas concordam com o modo como são governadas e seguem um modelo de conduta imposto a elas - tanto na sociedade para com os outros, como para si mesmas. Por meio dessa discordância, forças emergem na contramão da conduta imposta. Seus desejos em seguir outra conduta por si próprias provocam movimentos conflituosos na convivência em sociedade. A esse movimento Foucault (2008) denominou de contraconduta.” (SILVA JÚNIOR, 2021, p.88).

cultural dos alunos, alunas e professor. O aprofundamento tensiona saberes não trazidos nas primeiras leituras e a ampliação recorre a outros discursos, distintos dos anteriormente expostos, como visitas a locais e entrevistas com praticantes (NEIRA; NUNES, 2020; NEIRA, 2018b). As primeiras definições dos encaminhamentos didático-metodológicos de ampliação e aprofundamento geraram, na forma como foram empregados na literatura do CC, uma certa confusão e miscelânea com outras teorias curriculares de EF. Neira e Nunes (2022b) produziram um artigo para contribuir com esse debate, reposicionar os conceitos a partir dos referenciais foucaultianos e ilustrar a apropriação em relatos de professores que afirmavam colocar o CC em prática.

Como o CC trabalha no plano da imanência, a ampliação e o aprofundamento podem ocorrer a qualquer momento e durante todo o estudo de uma prática corporal. Tanto a ampliação, quanto o aprofundamento, são ancorados pelos trabalhos de Michel Foucault acerca do poder, que, por sua vez, se apoiou na genealogia da moral e na noção de poder em Nietzsche. Na ampliação, outros discursos sobre aquela prática selecionada, outros saberes para além dos científicos, podem ser apresentados em diferentes momentos no plano de ensino. Por meio de Michel Foucault e seus estudos, os autores do CC compreendem o dessujeitamento dos saberes históricos, tornando-os livres e passíveis de oposição aos discursos formais e científicos que podem coagir outros discursos. Por conseguinte, a ampliação não somente proporciona aos alunos uma multiplicidade de saberes, bem como intenta a insurreição dos mesmos e o fortalecimento das lutas contra possíveis efeitos de normalização dos discursos científicos, que podem classificar e determinar identidades (NEIRA; NUNES, 2022b).

Do mesmo modo, para o aprofundamento, Neira e Nunes (2022b) reafirmam a aplicação dos estudos foucaultianos sobre arqueologia do saber e genealogia do poder. Mediante um estudo arqueológico, compreende-se os processos de significação sobre algo, sua construção e possibilidade de emergência por meio de um conjunto complexo de relações de força, que resultaram de discursos e instituições. Esses discursos, por sua vez, dependem da sucessão de enunciados para funcionarem, e, por meio de um conjunto de regras, oferecerão validade às expressões em um contexto histórico. Assim, tomando a arqueologia como método, investiga-se as formações discursivas, que foram geradas por diferentes interpretações e que se fortaleceram em meio às relações de poder, pois, no CC:

O que se propõe é o planejamento de situações didáticas cujos procedimentos levem os discentes a problematizar as formações discursivas que representam a prática corporal e fixam identidades aos seus praticantes, a fim de mobilizar outras possibilidades de ver, dizer, ser, favorecendo a ressignificação daquilo que está dado, sem, no entanto, determinar o significado, as escolhas, nem tampouco definir o que seria melhor para todos. (NEIRA; NUNES, 2022b, p. 160).

Já pela genealogia do poder, Foucault estudou as estratégias e táticas que produziram, apoiado em saberes, modos de governo da conduta de si mesmo e dos outros. Os estudos foucaultianos visaram demonstrar que as narrativas históricas desconsideraram aspectos que poderiam causar rupturas às identidades propostas. A análise genealógica mostra os pontos heterogêneos de procedência e emergência de determinado acontecimento, sua construção e articulação com jogos de força e relações de poder, que geraram significações. O aprofundamento no CC apreende esses conceitos para tensionar ideias de origem e questionar, na tematização, possibilidades de um fundamento verdadeiro (NEIRA; NUNES, 2022b).

Aquilo que ocorre durante a tematização, os efeitos alcançados no processo, as situações de reflexão e consequente análise das atividades são conjunturas dos encaminhamentos de registro e avaliação do CC. Os registros proporcionam acesso às repercussões que a tematização provocou e revisitação das atividades pedagógicas que serão alvo e apoio da avaliação, que pretende atuar como oportunidades de reflexão e possíveis reorganizações do tema (NEIRA; NUNES, 2020; NEIRA, 2018b).

Isto posto, percebe-se que todas as ações dispostas no CC de EF problematizam os discursos sobre a representação da prática corporal tematizada. A problematização no CC atua como fio condutor na tematização das práticas corporais no CC, pois visa, a todo instante, questionar as representações naturalizadas. Neira e Nunes (2020) e Neira (2018b), salientam as diferenças da problematização do CC em relação aos currículos críticos de EF. No histórico-crítico, a problematização se estabelece como a segunda etapa do método de ensino proposto por Saviani, sendo posta como forma de detectar questões que precisam ser trabalhadas no campo da prática social e com isso os conhecimentos que devem ser dominados. Na pedagogia freiriana, a problematização contribui para a tomada de consciência, superando o conhecimento do nível da *doxa* para o do *logos*, ou do conhecimento sincrético para o verdadeiro conhecimento. Ora, Neira e Nunes (2020) citam Santos e Neira (2016) para especificar a problematização para uma pedagogia pós-crítica, que desterritorializa discursos e proposições normativas e “implica

destrinchar, escrutinar e desfamiliarizar o que está estabelecido. É o enfrentamento das representações dominantes que permite compreender não só a manifestação em si, como também os sujeitos que a produzem e reproduzem” (NEIRA, 2018b, p. 64).

Esses princípios e encaminhamentos podem amparar a concretização do CC de EF, mas seu posicionamento e força política vão além:

A pedagogia pós-crítica não abre mão de um posicionamento a favor da afirmação da diferença e o direito de viver a diferença, para, assim, potencializar seus sujeitos a escaparem dos sistemas classificatórios que a identidade lhes impõem e a fomentarem práticas de liberdade que viabilizem uma vida ética, uma estética da existência (NEIRA; NUNES, 2020, p.41).

2.3. Representação Discursiva, Poder e Governamentalidade

Esta pesquisa parte de um referencial teórico que compreende que todas as práticas sociais têm sua possibilidade de acontecimento, seu sentido e significado devido a sua dimensão cultural. Logo, as análises que serão realizadas dessa prática, darão um olhar para buscar entendimento de como as experiências produzidas no CC em ação, mesmo em contexto pandêmico, podem favorecer que as aulas de EF se constituam em espaços de resistência às imposições castradoras da vida que a racionalidade política neoliberal quer impor, inspirando seus sujeitos a potencializar possibilidades transgressoras dos limites em si, na escola, na vida.

A representação atribuída, por exemplo, à “educação física”, “aula”, “skate”, “skatista”, “esporte”, “olimpíadas”, “rap”, pelo docente e discentes envolvidos nesta pesquisa, é compreendida a partir de Stuart Hall (2016). Ao se apoiar nos estudos de Michel Foucault, o crítico jamaicano toma a representação como algo relacionado às práticas discursivas, que são produzidas em meio às relações de poder e que governam condutas. Portanto, é relevante explanar sobre os significados e relações dos termos representação, discurso, poder, governamentalidade, pois são estes os principais operadores conceituais usados para a análise do relato de prática desta pesquisa.

No livro *Cultura e Representação*, de 2016, o sociólogo Stuart Hall discorre sobre temas importantes e que serão utilizados nesta dissertação. Ao escrever sobre representação, explica sobre diferentes autores, como Ferdinand Saussure, Roland Barthes, Jacques Derrida e Michel Foucault.

Para dar início a sua explicação, o autor traz primeiramente o significado compreendido por ele de Cultura, como um conjunto de práticas sociais, em que há o compartilhamento de significados. Segundo ele, é a Cultura que diferencia o ser humano das questões biológicas, que no meio social carrega um domínio simbólico às nossas ações. Esse compartilhamento de significados produz um senso de pertencimento entre as pessoas. O autor coloca que a Cultura permeia toda a sociedade, na qual sentimentos e emoções são compartilhados e sentidos são atribuídos. Essa atribuição de sentidos é dada por meio da linguagem e do discurso.

A partir disso, Hall (2016) passa a explicar a representação e sentido por meio da linguagem. Pode-se dizer que a representação que damos às coisas, conceitos e signos, são transmitidos à nossa mente por meio da linguagem, isto é, produzida pela linguagem

e não o contrário, como quer a filosofia platonista, que influenciou o pensamento ocidental, no qual a linguagem é a forma de representar o mundo das ideias que vem a nossa mente, ou em termos cartesiano do que a mente produz. Esse processo não é colocado pelo autor como simples. Depende, sim, de complexos e diferentes sistemas classificatórios, que se tornam comunicação, quando se identificam entre si. Os signos (palavras, sons, imagens) representam o que carregamos em nossa mente e constroem sistemas de significados na cultura.

Hall expõem que os estudos sobre representação sempre buscam responder às seguintes questões: “De onde vem os significados? Como podemos dizer o significado ‘verdadeiro’ de uma palavra ou imagem?” (Hall, 2016, p. 46). Existem três principais abordagens que explicam a representação por meio da linguagem: a reflexiva, a intencional e a construcionista. Em suma, a reflexiva compreende que a linguagem atribui um significado que está no objeto, pessoas ou eventos e, com isso, a linguagem reflete, como um espelho, o significado verdadeiro, que se encontra no mundo de forma fixa, uma essência. Utilizando como exemplo a palavra “bola”, para o pensamento reflexivo, seria transmitido sobre esse objeto um significado já determinado previamente sobre ele de forma fixa e real: uma bola sempre será uma bola, pois é feita para praticar um esporte com os pés, realizando chutes. Na abordagem intencional, ao contrário da anterior, é o interlocutor quem produz, determina e fixa um sentido sobre o objeto, a linguagem expressa unicamente o que o falante quer dizer, sendo ele o autor do significado. Ou seja, na abordagem intencional, se o interlocutor disser que uma bola, é uma bola, pois é redonda e feita para jogar um esporte marcando pontos em uma cesta com as mãos, esse é o significado único e verdadeiro de bola. Stuart Hall aponta falhas nas duas abordagens, pois não é possível se “auto” atribuir significados e nem autores individuais significarem uma coisa. O que seria dos exemplos acima de significado para a significante bola se em um outro local ou época determinarem que uma bola é oval, só pode ser usada para passes laterais, chutes para frente e em um campo de grama? Deveria possuir um outro nome pois o significado já foi determinado anteriormente? Ou, como haveria a comunicação se cada interlocutor individualmente atribuísse um nome diferente para um objeto semelhante?

Isto posto, o sociólogo Stuart Hall passa a dar em seu texto maior atenção para a abordagem construcionista, pois sobre ela repousa sua teorização para compreensão da representação pelo discurso. A abordagem construcionista é subdividida

em mais dois modelos. Hall primeiramente aborda a semiótica, utilizando-se dos estudos de Saussure, e depois aprofunda a explicação de representação por meio do discurso, associado à Michel Foucault. Na abordagem construcionista, o mundo material existe, mas quem reporta sentido a ele são sistemas que criamos para representar os conceitos. Logo, o significado das coisas, é produzido. Logo, a interpretação, o sentido, dependerá da relação entre um signo e um conceito, sendo o signo arbitrário, por não existir nenhuma relação natural com um sentido concreto entre as palavras e as coisas.

Stuart Hall (2016) traz o modelo de Saussure como um legado. Pois foi em sua teoria que a abordagem construcionista demonstrou que a produção do sentido dependerá da linguagem. Nesse modelo, o signo é composto por significante, que seria a palavra, a imagem, a coisa, o objeto, a forma, e o significado, que seria o conceito de algo, que são necessários na produção do sentido que sustentam a representação. Para esses significados serem atribuídos, diferentes pessoas devem possuir o mesmo código de interpretação. Assim sendo, a diferença é fundamental na linguagem, nesses sistemas de diferenças entre os significantes, encontrar-se-á o significado. Quando se olha para a história e para a cultura, percebe-se que os significados de cada coisa em nosso mundo material foram se transformando, e assim continuam a ser. Há, portanto, um desprendimento do sentido em seu vínculo natural, pois toda interpretação, que um dia foi decodificada pelo receptor de uma mensagem enviada, assim o foi em um determinado contexto histórico e cultural. Hall traz diversos exemplos do uso da abordagem saussuriana por autores como Roland Barthes e Lévi-Strauss e em seu texto, ele mesmo propõe atividades que ilustram os conceitos: usa a ideia do significante “roupa” e da “linguagem da moda” que, em uma imagem de uma propaganda da Gucci transmitirá o mesmo código da moda para aqueles que compartilham a mesma interpretação, com significados como “elegância”, “beleza”, “formalidade”, mas que pode estabelecer outro significado até mesmo para o significante moda, pois existem diferentes gêneros, idades, classes, “raças”, que podem interpretar a imagem e estabelecer outros signos inseridos em suas práticas culturais.

A abordagem semiótica de Saussure, teve grande relevância para a compreensão de como os sentidos são produzidos nas práticas culturais fazendo o uso de signos, de como a linguagem atua de forma social e não somente como um meio entre *coisas* e *sentido*. Mas, nessa abordagem, as questões de poder e diálogo não são explanadas como por autores pós-estruturalistas, sendo essa, uma das razões pelas quais

foram levantadas algumas críticas a esse modelo. Outrossim, Saussure não usava o conceito de *referência*²⁵, transmitia uma necessidade de uma comprovação científica em seus estudos, confinava, deixava o sistema estático e ligava o processo de representação somente à linguagem (HALL, 2016).

Posteriormente a essa abordagem, autores como Jacques Derrida²⁶ e Michel Foucault reportam em seus estudos uma preocupação maior da representação como fonte e produção do entendimento social, se afastando do projeto anterior de alcançar todo o sentido das coisas pela ciência. Abrem esse sistema, conectando as práticas sociais às questões de poder. A ideia de conceituação final sobre algo é descartada.

Vemos a substituição dos estudos de relações de sentido para relações de poder. Para Michel Foucault, não há sentido fora do discurso, que passa a ser o cerne na construção de assuntos, aquele que governa as ideias, as condutas, os significados e, portanto, o conhecimento. Stuart Hall, cita o que Foucault entende por discurso:

um grupo de pronunciamentos que proporciona uma linguagem para falar sobre um tópico particular ou um momento histórico – uma forma de representar o conhecimento sobre tais temas. (...) O discurso tem a ver com a produção do sentido pela linguagem. Contudo, (...) uma vez que todas as práticas sociais implicam *sentido*, e sentidos definem e influenciam o que fazemos – nossa conduta – todas as práticas têm um aspecto discursivo. (HALL, 2016, p. 80 apud Hall, 1992, p.291).

Michel Foucault amplia as questões da linguagem ao adentrar ao discurso e passa a mostrar as relações de poder que construíram historicamente o conhecimento por meio de táticas, estratégias e jogos de força. Seus estudos demonstram como tudo só terá sentido dentro de determinadas práticas discursivas. Com isso, conclui-se que é o discurso que produz o conhecimento.

O filósofo, em sua aula inaugural no *Cóllege de France*, em 1970, profere a palestra A Ordem do Discurso, na qual lança a tese dos mecanismos de produção e controle dos discursos e da sua função:

²⁵ O conceito de *referência* foi usado por linguistas para demonstrar como a relação entre *significante/significado* de um *signo* pode servir como referência para o mundo das coisas, eventos e pessoas que estão no mundo “real”, além da linguagem.

²⁶ Citação realizada devido à grande relevância e profundidade dos estudos de Jacques Derrida. Porém, não utilizei os estudos desse filósofo como ferramenta de análise nesse momento. O foco das análises se deterá nos estudos de Michel Foucault.

[...] em toda sociedade a produção do discurso que é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Tais procedimentos estão presentes em diferentes sociedades, e são considerados pelo filósofo como complexas engrenagens, internas e externas ao discurso. Os procedimentos externos são descritos como princípios de exclusão (interdição, separação e rejeição), e são guiados por três grandes sistemas: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade. Os procedimentos internos são assim classificados por serem controlados pelo próprio discurso, funcionam como princípios de classificação, ordenação e distribuição e submetem o discurso à dimensão de acontecimento e acaso (exemplos: o comentário, a disciplina e a rarefação, que seria explicado por rituais em que somente certas pessoas satisfazem exigências que às qualificam para proferir a palavra, colocando-as na ordem do discurso) (FOUCAULT, 1996).

Há relevância em reconhecer a apropriação social dos discursos. Michel Foucault apresenta a educação como um sistema político que mantém ou modifica a apropriação social dos discursos, com seus saberes e poderes trazidos consigo.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Michel Foucault (1996) discorre acerca de princípios de um método para análise do discurso: questionando a vontade de verdade, restituindo ao discurso seu caráter de acontecimento e suspendendo a soberania do significante. Por meio de seus estudos, são observadas duas formas de abordagem para análise discursiva: a crítica e a genealógica. Na abordagem crítica, o filósofo diz se tratar de um estudo que se sistematiza na detecção dos princípios de ordenamento, exclusão e rarefação do discurso. Na genealógica um estudo ao qual ele explica ser das séries de formação efetiva do discurso e seu poder de afirmação, de constituir domínios (FOUCAULT, 1996).

O estudo genealógico, busca olhar de forma meticulosa para a história, suas construções e contradições, os diversos sistemas e os jogos de dominação. Ao se fazer

isso, se descobre que não existem essência nas coisas, mas que elas foram construídas, coloca-se a história dominante em jogo, demonstrando que ela sofre interrupções e diferentes submissões (FOUCAULT, 1979).

a análise do discurso não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante (FOUCAULT, 1996, p. 70).

Movimentando essas concepções de conhecimento, discurso e representação para a tematização que será objeto de análise nos próximos capítulos dessa pesquisa, percebe-se a importância de historicizar os temas nas aulas de EF baseadas no CC, pois se os discursos sobre a representação, por exemplo do skate, são temporários, há de se pesquisar sobre o tema para que a problematização, ampliação e aprofundamento desse conhecimento possam ocorrer; para saber em quais ocasiões específicas, momentos históricos, foram construídos certos discursos sobre essa prática e seus praticantes, que se especificaram e se arquitetaram, formulando regimes de verdade, que incluíram grupos de pessoas e determinados comportamentos como corretos, segregando e excluindo outros. No relato de prática, que é o próximo capítulo dessa pesquisa, durante a tematização do skate nas aulas de EF do SESI, uma das atividades propostas que emergiu como possibilidade, foi a de problematizar aquilo que nós, professor e alunos, significávamos como *skatista*. Algumas características que se apresentavam por alguns alunos em seus discursos sobre a representação *skatista* foram faladas durante as aulas. Então compartilhei em aulas subsequentes alguns vídeos e imagens que mostravam *skatistas* com características físicas, de gênero e idade diferentes daquelas ditas, e assim, baseado nesse conceito de que os discursos sobre as representações se movimentam historicamente em meios as relações de poder, possibilidades de reflexão surgiram:

Nós estudamos muito sobre o skate, de fato foi algo que tivemos grande ênfase e trabalhamos bastante para chegar a um resultado que inicialmente parecia ser bem simples. "O skate é pra todos?". No início esta parecia ser uma resposta um tanto quanto simples, "não, apenas para os skatistas", mas quando começamos a descobrir quem eram os skatistas vimos que não se tem idade, cor, gênero, nacionalidade ou qualquer outra coisa que te impeça de ser skatista, qualquer pessoa pode ser skatista.

Além disso, o que mais chama atenção nos vídeos é como as pessoas que andam de skate são as mais diversas. Chegando à conclusão de que

não há idade, condição física, gênero ou estilo dentro desse esporte. Dessa forma, os relatos vistos em aula quebram todos os estereótipos que tinham na minha cabeça. Ainda que, durante a entrevista com a skatista entramos em contato com uma professora e bailarina clássica, que andava de skate dentro da faculdade (Fragmentos de narrativas de dois alunos sobre as aulas de EF selecionados da empiria produzida e apresentada no capítulo de Relato de Prática).

Podemos entender que ideias, pensamentos, concepções, isto é, o conhecimento sobre uma determinada prática corporal foi regulado historicamente pelo discurso, que amparado em estratégias de relações de poder, em um aparato institucional com suas tecnologias, se estabeleceu. Algumas práticas discursivas foram tão bem atreladas às dinâmicas de poder, saber e governo em um determinado tempo, que se tornaram regimes de verdade (HALL, 2016).

Percebe-se em Michel Foucault, que o poder funciona em cadeia, como em uma rede, não sendo monopolizado por um centro. Passa-se a perceber a microfísica do poder na construção de regimes de verdade, pois disserta-se sobre os vários mecanismos, táticas e circuitos localizados pelo qual o poder circula (não há somente um opressor e um oprimido), sendo não somente valorado como negativo ou positivo, mas, produtivo.

O corpo é o objeto da microfísica do poder, pois sobre ele técnicas de regulação por diversos aparatos são colocados. “As técnicas de regulação são aplicadas ao corpo, e diversos aparatos e formações discursivas o dividem, classificam e inscrevem diferentemente em seus respectivos regimes de poder da “verdade” (HALL, 2016, p. 91).

A escola, sua organização e disciplinas, como a EF, ambas como aparatos institucionais da modernidade, por meio de estratégias de poder construíram verdades, sobre o formato das aulas e os conhecimentos que devem pertencer a essa instituição, dando importância e relevância a certos grupos, e marginalizando a outros. Michel Foucault, em suas aulas, coloca que essas relações de poder, estabelecidas entre os sujeitos e as instituições, resultam em diversas formas de governar as condutas e ações da população. Essa arte de governar, de conduzir a um caminho, ou melhor, o campo de ação do outro, que é denominada por Michel Foucault como governamentalidade, tem suas definições e argumentações colocadas no livro “Segurança, Território, População”, que é resultado de um curso dado no *Collège de France*, nos anos de 1977 e 1978.

Foucault (2008a), pesquisa que a partir do século XVI, na transição do feudalismo para a criação dos Estados-Nação e com a dissensão da religião cristã, provocada pelas reformas espirituais na Europa, surgem questionamentos e

problematizações de como se governar ou ser governado, como aceitar ser governado ou como governar melhor. O filósofo então estabelece o conceito de governamentalidade ao falar sobre a sociedade ocidental no século XVIII, na qual após a passagem de um regime de poder soberano, absoluto, se coloca um modo de organização pautada no contrato social entre os indivíduos e entre eles e o Estado. Com isso, alterou-se a intervenção nas formas de governo da população, ocorreram transições: primeiramente para um Estado de polícia, disciplinador, que controlava o comportamento humano, o regulava nas suas formas de se comunicar, vender, comprar; depois se estabelece as técnicas de governo que resultaram no nascimento da economia política. Com técnicas novas, essa arte de governar passa a pensar no bem-estar da população, muito mais que no poder de um soberano. A preocupação do governo se torna a de melhorar a condição de vida da população, com campanhas que estimulem a saúde, aumentem a taxa de natalidade, etc. Foucault (2008a) denomina todo esse processo de saberes que giram em torno da riqueza e do desenvolvimento de uma população e do território como uma ciência chamada “economia política”.

Michel Foucault (2008a) esclarece que as diferentes e novas formas de exercício de poder sobre uma sociedade não anularam historicamente as anteriores, mas aprimoraram suas técnicas. Uma sociedade que antes era baseada na soberania do rei e depois na disciplina, aprimora-se para uma sociedade de governo. Essa gestão governamental tem como foco a população, utilizando-se de dispositivos de segurança.

Neste curso específico, Foucault quis demonstrar como a sociedade ocidental se constituiu historicamente com formas de domínio e preocupação com a população por meio de técnicas minuciosas de governo. Ele traça o que chamaria de história da “governamentalidade”, definindo esse termo como um

Conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, p. 143. 2008a).

E ainda acrescenta à definição de governamentalidade como todo um desenvolvimento de série de aparelhos específicos de governo, uma série de saberes nessa linha condutora de forças na sociedade ocidental, nesse processo da passagem de um

Estado de justiça da Idade Média para um Estado administrativo nos séculos XV e XVI. Mais adiante em suas aulas, Foucault amplia e desloca o problema do governo. Entre os séculos XVI e XX centrada no problema do Estado moderno, essa arte de governar passa a ser analisada por Foucault como problema ético e político na constituição do sujeito através das práticas de si, desde a antiguidade clássica até o século XX. Com o objetivo de ampliar o conceito e mostrar que há, diferentes, mas formas contínuas de governo, o filósofo demonstra que a arte de governar tem uma continuidade ascendente, caracterizada como exemplo pelo príncipe que governava a si mesmo, depois sua família, seus bens, espaço e por fim o Estado; e uma continuidade descendente, considerando que um Estado bem governado, refletirá no bom governo de pais com suas famílias, riquezas, propriedades e do indivíduo com si mesmo. Portanto, as técnicas de governo estão presentes em todas as relações humanas onde há o exercício do poder.

Enquanto, aí, vemos que o governador, as pessoas que governam, a prática do governo, por um lado, são práticas múltiplas, já que muita gente governa: o pai de família, o superior de um convento, o pedagogo, o professor em relação à criança ou ao discípulo; há, portanto, muitos governos em relação aos quais o do príncipe que governa seu Estado não é mais que uma das modalidades. Por outro lado, todos esses governos são interiores a própria sociedade ou ao Estado. É no interior do Estado que o pai de família vai governar sua família, que o superior do convento vai governar seu convento, etc. (FOUCAULT, 2008a, p. 124).

Foucault volta a exemplificar e ampliar o conceito de governamentalidade em obras posteriores. Em outro curso, de 1978 e 1979, denominado “Nascimento da Biopolítica”, Foucault procura descrever como governar se torna mais do que disciplinar pessoas, mas toda uma forma de conduzi-las e organizá-las. A ideia do termo *biopolítica* é justamente a de mostrar que, na constituição dos Estados na passagem para a sociedade moderna, passa a existir um conjunto de mecanismos e procedimentos tecnológicos para exercer e ampliar o poder sobre toda a vida da população: sua saúde, higiene, comportamentos, educação; não bastando mais disciplinar para governar.

A “biopolítica”: eu entendia por isso a maneira como se procurou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças... (FOUCAULT, 2008b, p. 431).

Entende-se que a governamentalidade na modernidade tem como plano de imanência o discurso econômico em todos os campos da vida. Racionaliza-se o pensamento desse discurso por meio de técnicas para que se construa toda uma subjetividade que controle os corpos, ideias e ações da população, sendo a forma e linguagem de poder sobre as pessoas. Como a Economia é o ponto central nessa dinâmica de governo sobre os corpos, Foucault retoma a ideia do *homem econômico* (*Homo Oeconomicus*). Ele coloca questões importantes nesse jogo de encaixe do homem econômico a todas as áreas da vida, dando destaque, a princípio, ao problema da identificação do objeto da análise econômica a toda conduta dos sujeitos. Neste curso, compreendemos o resultado de um grande conjunto de técnicas de poder sobre os sujeitos, o mercado como formador de subjetividades e a construção do homem econômico na sociedade moderna (FOUCAULT, 2008b).

Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2011) utilizam-se dessa outra abordagem, colocada na obra de Foucault de 2001, “As técnicas de si”, onde governamentalidade é tratada também como técnicas de dominação praticadas sobre os outros e as técnicas de si, para descreverem como as políticas de inclusão escolar são exemplos de articulação do governo sobre a população e conseqüentemente com o conceito de biopoder:

Desse modo, entendendo as políticas públicas de inclusão escolar como manifestações da governamentalização do Estado na Contemporaneidade, é fácil compreendê-las como políticas envolvidas com (e destinadas a) uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas. Dizer que as práticas de inclusão escolar promovem uma maior economia é duplamente verdadeiro. De fato, em termos financeiros, a fórmula “escolas inclusivas & serviço de atendimento educacional especializado” representa menores despesas para os cofres públicos do que a fórmula “escolas especiais & escolas comuns” [...].

[...] E, na medida em que aquilo que se coloca em jogo são condutas humanas que preservem e promovam a própria vida, entra-se diretamente no conceito de *biopoder*. Com essa palavra —criada no início do século XX pelo geógrafo sueco Rudolf Kjellén— Foucault designou os procedimentos que, mesmo tomando cada indivíduo em suas particularidades espaciais e temporais, se articularam, a partir do século XVIII, com o objetivo promover a vida da coletividade na qual o indivíduo se insere (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 9).

Governar então, aproxima-se da ideia de práticas que se apresentam com o objetivo de controlar e normalizar condutas. Os sujeitos se tornam governáveis a partir

de quando naturalizam ou normalizam certas ações e excluem outras formas de agir e viver, assujeitando-se a elas.

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2011) utiliza-se dessas definições de governamentalidade, arte de governar, governo e governmentamento de Michel Foucault para traçar relações de como a sociedade, em seu processo histórico, considerou a educação como uma necessidade e condição para nos tornarmos humanos, conforme definiu o pensamento moderno o que isso venha a ser. Relacionou esses termos com saber e poder, para identificar nas práticas pedagógicas os jogos que participaram na constituição de subjetividades, ou seja, por meio da governamentalidade, compreender os processos que constituíram formas particulares de saber e poder sobre o ser sujeito. O autor constata a contribuição da educação nesta arte de governar de maneiras heterogêneas ao longo da história ocidental.

Se educar é governar, guiar, conduzir os outros, Noguera-Ramírez (2011) tensiona como os sujeitos foram constituídos por vários séculos mediante estes saberes pedagógicos, fazendo uma arqueogenealogia do interior da Modernidade, que denominou como uma “sociedade educativa”. Distinguiu três momentos históricos dessa sociedade, sendo o primeiro denominado “o momento da instrução”, onde relacionaram-se práticas de ensino, nos séculos XVII e XVIII, com práticas de “polícia” e a razão do Estado. Um segundo momento como “educação liberal”, ligado ao Iluminismo, com um novo conceito de educação, que remetia a problemática da liberdade e da natureza humana. E um terceiro momento, o da “sociedade da aprendizagem”, onde os sujeitos são sempre instigados a aprender, para além da escola, como seres sempre inacabados que nunca devem parar de adquirir novos conhecimentos por toda sua vida, como um “aprendiz permanente” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

No campo da EF, é possível localizar correlações destes momentos históricos da “sociedade educativa”, com rupturas e continuidades nas teorias curriculares de EF expostas no capítulo anterior. Em um primeiro momento, relaciono a passagem do “momento da instrução” para o “momento da educação liberal” com a EF e seus métodos ginásticos que foi influenciada pela instituição militar e depois pela medicina, visando aspectos fundantes da escola moderna, a educação integral (moral, intelectual e física) e valorização de hábitos de higiene, saúde e disciplina. Depois, com a “sociedade da aprendizagem”, associo a EF do século XX com o currículo esportivista e com a aproximação das ciências humanas e da psicologia do desenvolvimento, formando os

currículos psicomotor e desenvolvimentista. No final do século XX, apesar das crescentes teorias críticas e início da formação teórica pós-crítica, do CC, que são contrárias ao foco na aprendizagem, se suscita o discurso neoliberal e a EF retoma o aprender sempre da “sociedade da aprendizagem”, passando a colaborar com a lógica do mercado internacional, do consumo, do ser empresário de si e do corpo saudável com a proposta curricular da saúde renovada. Reitero que a história não é linear e, considero que, características aqui relacionadas da “sociedade educativa” com uma EF de métodos ginásticos ainda se apresentam e podem influenciar os discursos hegemônicos ou não na atualidade. Entendo que por essa razão, o CC se encontra no meio desse emaranhado de disputas de poder e lógicas de governo. Se o discurso hegemônico, em uma “sociedade de aprendizagem”, é o neoliberal, e baseia as relações humanas pela economia e pelo consumo desenfreado, o CC pode ser percebido com condutas contrárias a essa lógica, já que os docentes procuram desconstruir e ampliar os discursos em busca de formas de vida mais democráticas, artistando suas propostas a partir de princípios ético-políticos que se afastam do neoliberalismo, como os de *justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural e afirmação da diferença*.

Consinto com Silva Júnior (2021) ao compreender que governar se faz no exercício do poder, sendo uma ação política e encontrando-se em variados setores da sociedade e não somente concentrado no Estado, mas também na escola e nas aulas de EF.

Se expandirmos as técnicas de governo do Estado, encontramos a escola como uma das suas instituições centrais do processo de governamentalização, e, com ela, a Educação Física. Visto que ela, obrigatoriamente, é coordenada por políticas de Estado que sequestram o tempo livre de seus sujeitos a fim de educá-los. Esse processo se dá pelo currículo. Compreendemos com isso, que o currículo é uma técnica de governo descendente do Estado para governar o professor, que governa os alunos e alunas, e esses são conduzidos a governarem a si (SILVA JÚNIOR, 2021, p.86).

As aulas de EF baseadas no CC, também produzirão formas de governo sobre os sujeitos, atuando na condução de condutas. Borges (2019), em sua tese, analisou os regimes discursivos que engendram o CC. O pesquisador sustentou a ideia de que os relatos de experiências pedagógicas fundamentados no CC, atuam como uma espécie de ritual aletúrgico, ou seja, como uma manifestação da verdade, enunciando publicamente

formas de produção desse currículo. Ele ainda ressalta que foi imperativo que houvesse condução das condutas docentes, por meio da publicação desses relatos, para que o currículo culturalmente orientado se tornasse factível e manifestasse a sua verdade. Borges (2019), também dedicou capítulos de seu trabalho em que verifica, como os relatos de experiência do CC anunciam a construção de um “eu-democrático” e um “eu-multicultural”, pois há constantemente a participação, ou mobilização coletiva dos estudantes para construção do planejamento dos encaminhamentos pedagógicos, inferindo a ocorrência de uma denominada “governamentalidade democrática” (termo utilizado por Gallo (2012, 2017a, 2017b)); e uma contínua incitação à reflexão dos estudantes para que os mesmos valorizem as diferenças culturais. Portanto, em detrimento de modos pré-determinados de ser, os relatos de prática do CC afirmam a diferença e potencializam um outro percurso, por meio de práticas de liberdade, mostrando aos alunos que os discursos foram construídos em relações de poder, que são parte de um sistema aberto à mudanças, e que novas assunções sobre essa prática podem se estabelecer.

Na próxima e última parte desta pesquisa, apresento o relato de prática, resultante da autoetnografia. As análises realizadas poderão potencializar, modificar, ou ampliar os discursos sobre a prática corporal escolhida na tematização e sobre a EF no EM, bem como mostrar os jogos de poder e as formas de governo que atuaram na condução de conduta dos sujeitos envolvidos.

3. RELATO DE PRÁTICA

Tema: “O skate no Ensino Médio em contexto pandêmico: potencialidades, transgressões de discursos e relevância das vozes externas à escola”

Escola SESI Campinas I

Como escrito na introdução e método, trabalho em uma escola particular de Campinas desde o ano de 2018, denominada SESI. Escola que está localizada próxima ao centro da cidade, recebe estudantes de vários bairros de Campinas e até mesmo de outras cidades da região.

Como também colocado, em 2013, o SESI lançou uma proposta curricular baseada no CC de EF, o que colaborou com minha ação como professor e na realização dessa pesquisa.

Relembro que neste relato contarei sobre minha experiência com as seis turmas do 2º ano, nas aulas que foram parte do primeiro semestre letivo do ano de 2021, ano este marcado pela continuidade da pandemia de Covid-19. Escolhi relatar para esta pesquisa meu contato com os 2ºs anos, pois não os conhecia no ano anterior e, também devido a uma carga horária de aulas semanais (duas aulas de 50 minutos por semana) maior do que a carga de aulas que tenho com os 3ºs anos (uma aula de 50 minutos por semana), permitindo um trabalho mais amplo.

Em meio a esse contexto, com um planejamento e formato de aulas muito diferente, tive pela primeira vez, um primeiro contato com os alunos, nos últimos dias de janeiro e primeira semana de fevereiro de 2021, de forma online, pela plataforma da Microsoft – Teams. Os alunos já haviam feito aulas neste formato desde abril de 2020. Então, as aulas na escola, após 6 meses somente de realização online, tiveram alternâncias em seus formatos. Termos como “aulas síncronas”, “assíncronas”, “gravadas”, “híbridas”, passaram a fazer parte de nossa rotina docente.

Portanto, a primeira possibilidade de contato com esses novos alunos foi em formato online. A coordenação escolar decidiu que o formato híbrido se iniciaria somente na segunda semana de aulas, e voltariam para escola, presencialmente, somente os alunos que, com consentimento de seus pais, optarem por essa “modalidade”. Os demais

assistiam as aulas de suas casas, em conjunto dos alunos presenciais, com uma câmera posicionada atrás da mesa do professor, na sala de aula.

Destaco novamente que, desde que esse formato de aula se iniciou no ano de 2020, a instituição criou uma outra plataforma, o site CD, no qual os professores, após receberem uma semana de treinamento, passaram a ter que realizar postagem semanais de conteúdo das aulas, como vídeos, tarefas, fóruns de discussão, atividades, avaliações, etc. Portanto, o contato com os alunos se dava por dois recursos tecnológicos: o site CD criado pela própria instituição e a plataforma de aula online Microsoft Teams, onde também era possível que atividades e tarefas fossem postadas. Com isso, a princípio, muitos professores ficaram confusos com relação ao local em que deveriam ser postadas as atividades, pois as duas plataformas oferecem recursos semelhantes. Neste relato, colocarei anexo as atividades que foram realizadas nos dois diferentes formatos.

Passado o ano de 2020, e iniciado o de 2021, planejei começar as aulas online com as seis turmas de 2º ano de forma a conhecê-los minimamente. Ao conectar na primeira semana, somente um aluno das seis turmas abriu sua câmera. Percebi que esse primeiro “conhecer” seria o de suas vozes.

Como nunca tinha dado aula para essas turmas, nessa primeira semana me apresentei a eles, contando um pouquinho de minha experiência com a EF e com o SESI. Então, pedi, um a um que contasse um pouco sobre si, se apresentando e respondendo algumas questões:

Pergunta 1: Quais práticas corporais (entre esportes, danças, ginásticas, lutas, jogos) você pratica ou já praticou? Tente citar cada uma que você lembrar e aquela que você mais se identifica, ok? Além disso, o que vocês gostam de assistir, ouvir, dançar (etc...)?

Pergunta 2: O que você espera aprender com as aulas de Educação Física esse ano?

Pergunta 3: Quais foram os temas abordados ano passado?

Além desse momento, tive uma conversa com o professor de EF do ano anterior, perguntando a ele os temas que abordou e tive que realizar algo solicitado pela coordenação escolar, a “Avaliação Diagnóstica”. Buscando aproximações com o CC, utilizei essa avaliação como mais uma forma de mapeamento, para conhecer melhor o território e os sujeitos do estudo, para, assim, contribuir na escolha do tema de estudo.

Não cobrei qualquer conceito, pedi somente para que escrevessem de forma detalhada tudo que lembravam que haviam estudado no ano anterior em EF.

Neste primeiro momento, percebi que teria dificuldade na escolha do tema, por se tratar de uma escola grande, e de cerca de 200 alunos de 2º ano de diferentes origens, lugares, bairros, que estudaram em diferentes escolas e que possuíam diferentes expectativas com relação às aulas. Analiso que aqui não havia um caminho certo ou errado a escolher, mas que cada escolha poderia gerar diferentes possibilidades, e que potencializaria diferentes aprendizados e percursos que estariam presentes com a relevância e intencionalidade do CC.

Algo que me chamou atenção nesse primeiro traço do mapa foi que as expectativas de muitos alunos estavam ligadas ao retorno presencial, a voltar a praticar esportes, e que suas definições em seus discursos sobre a EF a atrelam a um espaço para a prática e estudo de esportes. Ao perceber isso, perguntei também, desde que ano eles estudavam no SESI, ou de que escola vieram. Apesar de o CC ser a proposta curricular de EF do SESI desde 2014, muitos que já estudavam desde esse ano apresentaram, neste primeiro contato, discursos que aproximavam a EF de outras propostas curriculares. Essa questão pode indicar muita coisa: a recontextualização que docentes do SESI fazem do CC; a resistência dos mesmos em relação à proposta; a tradução/confusão que o próprio SESI faz no documento curricular ou em suas formações; até o modo de compreensão dos alunos. Sem adentrar nesse problema, ressalto que os discursos enunciados pelos alunos indicavam desde o início algumas dificuldades a serem enfrentadas.

A fim de ampliar e ressignificar os discursos dos alunos sobre EF, busquei no repertório de práticas corporais algum representante das culturas dos alunos, alguma prática que escapasse dos esportes coletivos mais citados, visto que muitos deles associavam a EF à prática de esportes e por, em seus relatos, compartilharem a grande quantidade de estudos centralizado em alguns esportes coletivos, corroborando com a hegemonia da EF esportivizada. Busquei temas de lutas, danças, jogos. Recorri também ao ambiente de convívio dos alunos fora da escola, mas devido ao contexto de pandemia, essa análise foi prejudicada. O skate me chamou a atenção, por ser citada em diferentes turmas por diferentes alunos, por ser dita por uma aluna como algo que ela gostaria de aprender, e que me lembrei que a instituição, antes de começar a pandemia, iniciou um projeto em uma outra unidade em Campinas. Além disso, me lembrei que em outros tempos, alguns alunos costumavam ir de skate, ou levar seu skate para a escola. Ao

questionar os alunos das diferentes turmas sobre o que eles pensavam sobre a possibilidade do estudo do skate em nossas aulas, houve certa surpresa, apesar do prévio reconhecimento como prática comum entre alguns. Perguntei, então, se, mesmo fazendo parte da cultura de muitos ali, alguém já havia estudado essa prática nas aulas de EF. Dos cerca de 200 alunos, somente uma citou que um professor de sua escola do ensino fundamental andava de skate e levou essa prática para sua escola, indicando que a prática ocorreu devido ao gosto pessoal do docente, e não por estar inserido na cultura dos alunos ou em uma proposta curricular.

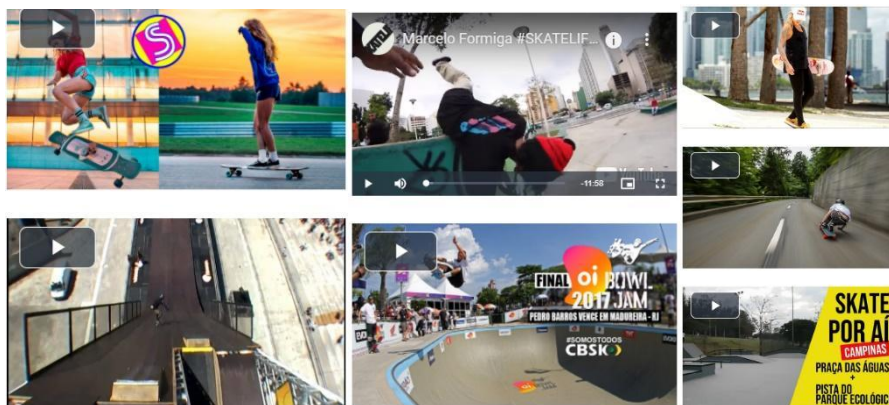
Ademais, no livro de orientações didáticas do 2º ano, o Skate é citado em uma página do sexto capítulo, denominado Práticas de Aventura Urbana. Nessa página, está escrito três parágrafos sobre essa prática, em que é falado sobre o skate como lazer e seus possíveis benefícios, como desenvolver equilíbrio, trabalhar e tonificar a musculatura, queima de calorias e melhora no condicionamento físico. Também é colocado no segundo parágrafo sobre sua possível origem e associação à cultura hip-hop. Depois há uma atividade que pergunta sobre as modalidades existentes e sua entrada nas Olimpíadas de Tóquio. Na outra página, já se inicia o assunto de Parkour, por também ser considerada uma prática de aventura urbana (SESI-SP, 2021). Este pequeno texto sobre o skate e este capítulo deste material didático corroboram para a análise de que os autores não se preocuparam com proximidades, distanciamentos, hibridizações ou cruzamentos de propostas curriculares, provocando diversas indefinições aos docentes que são orientados a utilizar este material.

Com estas primeiras demandas que emergiram neste início de mapeamento: por ser uma representação que escapa muitas vezes do discurso hegemônico de uma aula de EF esportivizada, pela surpresa dos alunos, por fazer parte da cultura de alguns, e por ser uma prática não tematizada durante todo o percurso escolar desses discentes, decidi pela tematização do skate com as turmas do 2º ano do EM. Considerando que o mapeamento continuaria a acontecer como parte inerente de toda a escrita-currículo e a coleta constante de informações permaneceria como ferramenta influente no percurso da tematização (NEIRA; NUNES, 2022).

Percebi que precisava trazer alguns elementos sobre o skate e então anotar as respostas dos alunos, captando suas percepções e diferentes leituras sobre o skate, o material, locais de prática, seus praticantes e outras representações.

Neste momento, as aulas estavam ocorrendo no formato híbrido. Esse formato tornou a comunicação mais complicada, pois a maioria que estava em casa não se sentia confortável para se expressar e falar durante os diálogos em sala. Eu, como professor, também passei a administrar essa situação pela primeira vez em minha vida e buscava estruturar formatos de aula que facilitassem a comunicação com todos.

Visando identificar a leitura dos códigos do skate dos alunos, pensei em diferentes recursos, ou ferramentas elucidativas. A princípio pensei em atividades que eles pudessem discursar sobre o skate. Com isso, perguntei a eles para que falassem em aula e escrevessem no CD o que eles sabiam sobre o skate, o que eles pensavam sobre “skatistas”, no que se interessavam sobre a prática e, também, em aula, ampliei as possibilidades de atividades que propiciam a leitura por meio de vídeos com diferentes praticantes, a prática em diferentes situações – ruas, estradas, competições, dançando em cima do skate, skates de diferentes tamanhos, pessoas descendo mega-rampas, fazendo manobras em piscinas vazias, em obstáculos de rua. Trouxe também uma reportagem daquele ano do site “Veja São Paulo”, em que retratava o aumento da venda e de adeptos da prática durante esse ano pandêmico²⁷.



Então perguntei a eles o que chamou a atenção e o que acharam de mais interessante entre todos os vídeos. Em algumas salas, os alunos demoraram para

²⁷ MORETTI, Juliene. Na onda do skate: vendas crescem, antigos adeptos voltam a praticar e crianças experimentam o esporte na quarentena, **Veja São Paulo**, 2021. Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/cidades/capa-skate-quarentena-sao-paulo/#:~:text=Na%20onda%20do%20skate%20e%20vendas,na%20quarentena%207C%20VEJA%20S%C3%83O%20PAULO>>. Acesso em: 08 de mar. de 2021.

responder, em outras alguns alunos ficaram em silêncio e outros que fizeram muitas perguntas, respostas e comentários:

- Discente 1 - Da vontade de voltar a praticar;
- Discente 2 - Eu sempre gostei e ver meninas é muito animador;
- Discente 3 - Um esporte difícil, mas parece legal;
- Discente 4 - Curti esse esporte, mas não é todo mundo que pratica;
- Discente 5 - Assisto campeonatos com meu pai e acho muito legal;
- Discente 6 - Mesmo depois de muito tempo praticando, eles caem e se machucam;
- Discente 7 - Já tentei aprender, mas não deu muito certo;
- Discente 8 - O skate e o *long* me chamou atenção;
- Discente 9 - Existem diferentes tipos de long, o skate tem 37'', tem uma parte que chama truck e outra que chama shape, tem um que chama *cruzer* e existem vários estilos.

Durante esse último diálogo realizei algumas perguntas ao aluno de quais estilos ele conhecia e as diferenças e ele pode compartilhar os conhecimentos sobre os vários estilos de andar de skate, citando o *downhill* como um estilo que chama sua atenção.

- Discente 10 - Eu tenho um medinho de cair, mas já andei e dá pra encarar; da hora!
- Discente 11 - Eu acho que os skatistas são artistas que realizam manobras como uma obra de arte, gosto muito de seu estilo, de suas roupas, muitos falam que tem os maconheiros, e tem, mas nem todos, (*interrompi essa fala e perguntei: mas porque falam isso?*), ah porque são calmos, tem um jeito brisadão, tranquilos e tem gente que critica por causa dos lugares que eles andam;
- Discente 12 - Eu andava e já me machuquei... também tive um acidente; Tem uma pista aqui perto de casa (*proveitei esse comentário para perguntar sobre lugares que eles e elas conheciam para andar na cidade*);
- Discente 13 - Eu gosto, mas me falta motivação porque não vejo muitas pistas aqui perto de casa;
- Discente 14 - Tem campeonatos?;
- Discente 15 - Eu andava de skate mas minha mãe tem medo;
- Discente 16 - Bem interessante mas acho que é pouco praticado, conheço mais gente que pratica fut e handebol;
- Discente 17 - Tem idade para aprender?;
- Discente 18 - Tenho medo porque minha vizinha andava e se machucou;
- Discente 19 - Eles têm estilo que estão sempre desafiando;
- Discente 20 - Acho a mega rampa muito desafiador;
- Discente 21 - Mulheres também participam de competições diferentes e além dessas mostradas no vídeo?;
- Discente 22 - Gostei do vídeo que a menina parece que está dançando em cima do skate;
- Discente 23 - Skate pode ser considerado um esporte?

Discente 24 - Gostei muito de ver as manobras.

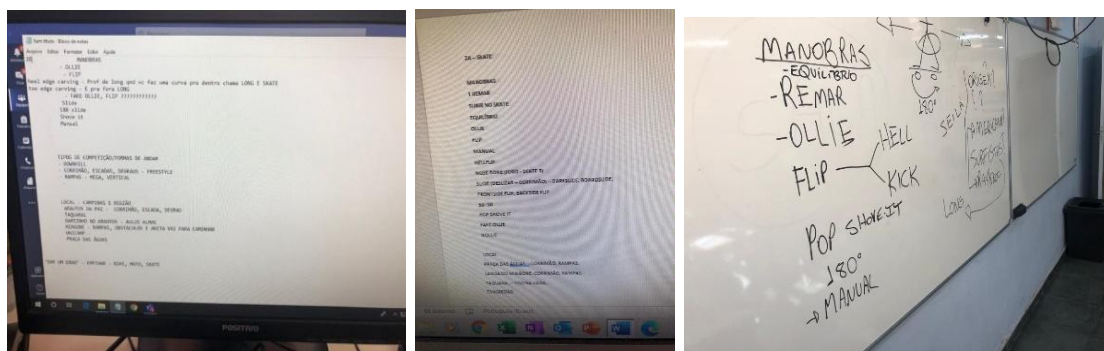
Logo nesses primeiros registros, foi possível notar que muitos alunos apresentavam uma noção que aproximava as representações “skate” e “skatista” de algumas identidades, e conseqüentemente, distanciava de outras. Desses diálogos desta primeira aula de vídeos e reportagens, elenquei os diferentes conteúdos possíveis de serem abordados, e percebi que as relações de conteúdos relacionados ao skate a partir de uma atividade de leitura foram inúmeras. Nesta lista elenquei pouco mais de 40 conteúdos e continuei com a percepção de que pelo tempo que teria com eles, deveria tomar algumas decisões de quais caminhos tomar durante as aulas. Como as possibilidades de problematizações eram muitas, compreendi que deveria começar a vivenciar a prática de andar de skate e continuar realizando atividades de mapeamento e leitura dos códigos de comunicação (NUNES, 2016) dessa prática. Ao trazer meu relato para o GT, alguns perceberam que outras propostas de leitura colaborariam com a minha decisão sobre quais conteúdos do skate abordar em aula.

Naquela ocasião, pedi aos alunos da modalidade presencial, que levassem seus skates para as aulas. Em uma das salas que fiz esse pedido, alguns alunos disseram que levariam seus skates; uma perguntou se poderia levar um skate de outro tipo, chamado *waveboard*; outro disse que levaria um *longboard*; uma aluna perguntou se poderia levar os patins, expliquei que era diferente do tema skate, mas que poderia levar, imaginando que isso também seria uma abertura para outras problematizações; em outra sala, um dos alunos reagiu com espanto: “Pera, a gente vai andar mesmo de skate na escola?!” Respondi que sim, e em seu rosto surgiu uma expressão de surpresa. Naquele momento, o aluno respondeu que se surpreendeu porque suas aulas de EF foram em sua maioria composta por esportes e achava estranho deixarem andar de skate na escola. Com essa reação percebi mais uma vez como as aulas de EF são muitas vezes influenciadas pelo currículo esportivista, que a tematização de algumas práticas corporais é marginalizada e a pertinência dos princípios ético-políticos presentes no CC de *descolonização do currículo, justiça curricular, reconhecer o patrimônio cultural da comunidade e rejeitar o daltonismo cultural*. As aulas continuavam híbridas e neste ano, em todas as turmas as aulas eram duplas. Dessa maneira, combinei com a coordenação escolar e com os alunos que a primeira aula sempre seria conectada com os alunos de casa e na sala com os presenciais (híbrida), onde a câmera e o computador estavam colocados e havia conexão

de internet. Na segunda aula, eu continuaria somente com os alunos presenciais, realizando as vivências. Deixaria tarefas que surgissem a partir das aulas para os alunos que estivessem em casa.

Continuei na primeira parte das aulas o mapeamento e leitura, compreendendo e ampliando o significado de mapeamento com Neira e Nunes (2022a), sendo um ato semelhante a uma cartografia. Procurava as diferentes possibilidades que emergiam em cada semana, para ir *artistando*²⁸ as aulas, atentando-me ao acaso, traçando os percursos em suas contingências, em constante pesquisa, sem uma preocupação de tomar um caminho certo ou errado, mas com um planejamento semanal, a partir dos acontecimentos da última semana.

Em uma destas primeiras atividades, resolvi perguntar aos alunos sobre um conteúdo que foi citado algumas vezes na aula da semana anterior: as manobras e diferentes tipos de práticas do skate. Fiz as seguintes perguntas em aula: “O que seriam manobras e quais vocês conhecem? Existem diferentes tipos de prática de skate? Em seu bairro, Campinas e região, existem locais específicos para andar de skate?”. Propus uma pesquisa sobre vídeos e imagens das manobras citadas e nomes de outras, além de pesquisarem mais a fundo sobre os diferentes locais onde pessoas andam de skate. Em minha primeira aula, tentei anotar as falas dos alunos na lousa, mas percebi que os alunos de casa não conseguiam enxergar, então usei o recurso de Bloco de Notas e compartilhei a página na tela projetada na lousa para os alunos do presencial e no aplicativo de chamada de vídeo para os alunos de casa.



²⁸ A questão da escrita do CC ser *artistada* foi tratada no capítulo de referencial sobre o CC deste texto. Retomando, quer dizer que o CC é como uma arte que está em um fluxo constante de produção, a partir dos conhecimentos parciais e interpretados que despontam em aula, os conteúdos continuarão a ser selecionados processualmente, podendo ser constantemente modificados em seu planejamento.

Concomitantemente a essa atividade de leitura e pesquisa, iniciamos as aulas de vivências presenciais do skate. A escola já possuía dois skates de alunos de outros anos que os deixaram na unidade escolar. Mesmo com algumas turmas presentes nas aulas, cerca de 10 alunos por turma, outros 5 skates foram trazidos. Como escrito anteriormente, uma das alunas do 2ºF perguntou se poderia levar um *waveboard* e outro do 2ºD disse que levaria o seu *longboard*. Muitos não sabiam o que eram esses tipos de skate, então em aula online compartilhei uma foto e pedi que os alunos donos dos artefatos explicassem para os demais o que eram esses skates com nomes diferentes. Na explicação do *longboard*, o aluno citou que ele foi criado para descida em velocidade. Já na explicação do *waveboard*, ela explicou como era o funcionamento e que por ter uma parte elétrica ele era muito pesado e que não sabia se conseguiria trazer, mas trouxe mesmo assim. Houve, então, esse momento, e com isso a ideia de pesquisarem outros tipos diferentes de skate emergiu, além dos diversos locais e objetivos nas práticas de skate.

Perguntei para os alunos de casa se era possível de se praticar o skate em casa e suas respostas foram:

Discente 1 - Tentando se equilibrar em algo.

Discente 2 - Usando uma tábua/shape com garrafa de água embaixo igual um cara da internet.

Discente 3 - Uso sempre o quintal para andar de skate.

Discente 4 - Descer um morro com papelão.

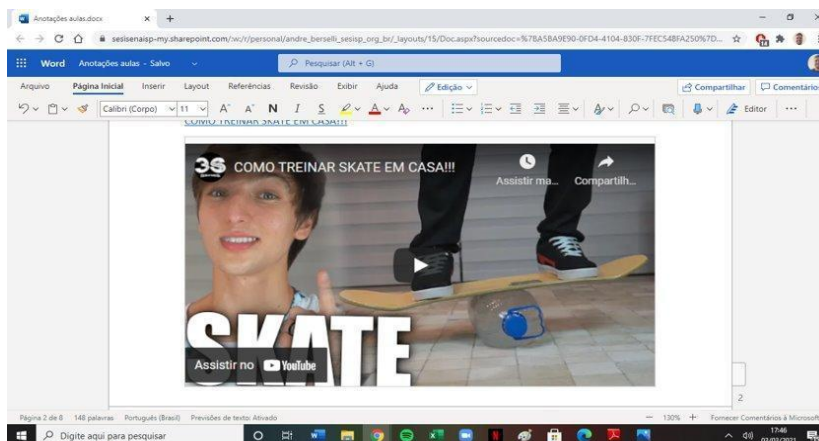
Discente 5 - Pesquisando e vendo vídeos.

Discente 6 - Jogando algum jogo de skate.

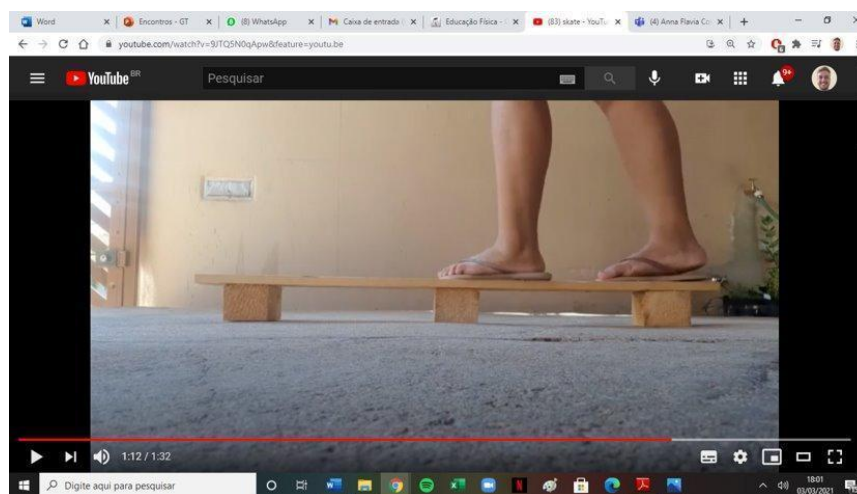
Discente 7 - Colocar o shape em cima da grama.

Coloquei o vídeo de um rapaz do YouTube, citado por um aluno skatista, que mostra como usar uma garrafa de água e shape²⁹:

²⁹ Disponível em: <https://youtu.be/ucfb4013VIU>. Acesso em: 25/07/2023



Anotei essas respostas e pedi para que aqueles que pudessem e quisessem tentar, enviassem registros de suas experiências. Muitos enviaram relatos por escrito e uma aluna enviou um vídeo em que ela diz que pôde conseguir andar de um outro jeito, tentando se equilibrar em cima de uma tábua de um palete que tinha em casa. Usando o recurso do Youtube, a aluna enviou o vídeo, explicando como fez a vivência em casa:



Já neste início com essa parte da turma online, foi possível notar que nesta, talvez simples proposta, de encontrar meios de adaptação para se andar em casa, com outros artefatos, houveram certas ampliações nos significados sobre como se anda de skate, ou mesmo naquilo que pode ser considerado como, ou semelhante, a um skate, visto que outros materiais foram significados como skate. Com a parte da turma presencial, abordamos os seguintes conteúdos em aula: as partes de um skate e o andar de skate de diferentes formas. Combinamos que podiam usar os diferentes espaços do ginásio e quadra. Quanto ao uso do capacete este seria opcional, além dos protocolos

sanitários para o uso de álcool em gel no começo e final das aulas e que os materiais não poderiam ser tocados por outros antes de serem limpos³⁰. Eles começaram então a explorar, andar, subir de diferentes formas e a usar auxílios como parede e bastões em duplas. Em certos grupos, todos tentavam essas formas de exploração, em outros, duas meninas se negaram a subir, alguns preferiram observar em um primeiro momento e depois tentavam ao menos subir no skate. Após meu questionamento para alguns que preferiam só observar, dois pontos foram respondidos: alguns não estavam confortáveis por terem medo de subir e cair por nunca terem andado de skate e também, um aluno não quis subir em um primeiro momento e depois tentou um pouco e logo parou, por já ter caído uma vez quando mais jovem e se sentir com um pouco de medo de cair novamente. Para esses alunos, eu e os demais incentivávamos para que experimentassem de uma forma que se sentissem mais seguros, mas também permitia que explorassem dentro daquilo que fosse confortável para eles e que se não quisessem mais tentar, que auxiliassem os outros ou que registrassem o momento com fotos. Foram realizados registros com fotos, vídeos, falas e por escrito.



³⁰ Essa prática tornou-se constante no contexto de pandemia.



Tivemos na aula seguinte um momento de diálogo sobre as experiências iniciais de prática e quais outros nomes de manobras e tipos de práticas eles encontraram em suas pesquisas.

Discente 1 - No começo escreviam “esqueite” no Brasil, depois voltaram pra *skate*.

Discente 2 - Meu negócio é futebol professor, tenho trauma porque uma vez caí e abri o joelho.

Discente 3 - Podemos colocar Charlie Brown? (*Perguntei o porque e o aluno disse que relacionava o skate com essa banda. Então disse que nas próximas práticas poderíamos colocar uma caixa de som para ouvirmos enquanto andássemos de skate*).

Discente 4 - Posso andar descalço? O tênis atrapalha.

Discente 5 - Agora eu fiquei viciada e não quero parar mais, quero comprar um skate.

Discente 6 - Tem jeito certo de subir?

Vários opinaram sobre a melhor forma de andar para si e provoquei para que tentassem de diferentes formas.

Pé de lado...de frente...remar com a perna de trás ou da frente? corpo de lado... eu ando de frente... flexiona os joelhos...perna mais juntas, mais afastadas... pés em cima dos parafusos que prendem os *trucks*

Vou andar sentado.

Vamos apostar corrida?

Posso trazer patins?

Patins é mais fácil de se proteger quando cai; Não! (*outro aluno retrucou*) skate é mais fácil, os patins ficam preso nos pés, com o skate você fica mais solto.

Sobre minha experiência com o skate durante a aula, foi muito divertido e senti que junto de outros colegas que sabiam tão pouco quanto eu, não tinha o porque de ter vergonha de tentar, então a gente acabou se soltando mais e até quando tinha gente que caía, ninguém nem ligava e respeitava. Foi uma experiência nova e gostaria muito de ter mais como essas.

Pude observar, como Silva Júnior (2021), que nessas práticas, houveram ações de resistência a uma determinada forma de andar, e nas interações entre os alunos durante a vivência, houveram ressignificações na prática de andar de skate, pois além deles tentarem andar de diferentes formas, permaneciam recriando modelos de conduta, adaptações ao uso dos artefatos.

Também destas falas e de outras tantas possibilidades, como dito anteriormente, muitos itens foram elencados como novos conteúdos para serem trazidos em aula e, nesses itens se encontravam discursos sobre a representação “skate” e “skatista”.

Comecei a organizar durante a semana em que propus as primeiras vivências, uma atividade para problematizar um dos conteúdos que emergiram, visando colocar os regimes de verdade sobre ser skatista, ou seus discursos sobre essa representação sob suspeita e ampliar os discursos dos alunos a respeito. Recorri a algumas falas anteriores de alguns alunos, como:

Skatistas são artistas, fazem manobras como obras de arte.
 Não é um esporte pra qualquer um, tem que ter uma habilidade muito grande.
 Eles são muito corajosos, não tem medo de se arriscar.
 Skatistas são chamados de maconheiros, criticados por alguns.
 Relacionam com jeito brisadão, calmo e tranquilo. Porque eles têm um jeito *good vibes*.
 Muitos dos skatistas são encenqueiros.
 Skatistas começam a praticar esse esporte cedo.
 Skatistas são bonitos.
 Eles falam de um jeito diferente, tem suas gírias.
 Skatista anda pra se divertir, tanto em cima da prancha quanto no papo.
 Eles têm um estilo diferente e da paz.

Na aula da semana seguinte, voltei a questionar os alunos com a seguinte pergunta: “Quando eu falo a palavra “skatista”, me digam, o que vem na cabeça de vocês?” A partir desse momento os alunos começaram a trazer palavras e características que vinham em suas mentes:

Estilo *street wear*; roupa larga e escura; usa boné ou touca; All Star, Vans, Nike; magrelo; cabelo grande; radicais; estilo Indie; tênis de cano alto; ouve Charlie Brown, raps e traps; estilo *grunge* (explicaram que é um estilo cansado, largado, bagunçado); toma energético; parece que não dorme há 3 dias; fuma uma.

Em uma das salas, um único aluno buscou fugir de características físicas ou de comportamento e respondeu: "Na verdade, skatista é quem anda de skate".

Após essa conversa inicial, disse a eles que passaria algumas fotos e vídeos. Eu havia buscado antes dessa aula imagens, vídeos e notícias na internet que trouxessem skatistas diferentes daqueles discursados inicialmente pelos alunos: Meninas, bebês, crianças, velhos, pessoas com obesidade, deficiências físicas e visuais (Raissa Leal skatista profissional aos 11 anos; uma bebê de um ano e meio; um idoso vestido de camisa e gravata saindo do trabalho; uma família levando crianças pra passear em um skate preso a um carrinho de bebê; uma menina de 12 anos descendo uma mega rampa; um rapaz obeso fazendo manobras de *street* com facilidade e destreza; um homem que teve as pernas amputadas executando manobras sentado; um rapaz que ficou cego e que anda de skate executando manobras de *street*). Mostrei todos esses arquivos enquanto comentava sobre os materiais, solicitando aos alunos atenção aos detalhes, corpos, sons, roupas. Lancei então as seguintes questões: "O que chamou sua atenção nas imagens e vídeos da aula? As imagens e vídeos mostram coisas diferentes daquelas que vocês pensavam ou imaginavam sobre skatista? Por quê? Por que limitamos o ser skatista àquelas definições?".

Conversamos e discutimos em aula híbrida sobre esses pontos, registrei suas conversas e pedi ao final que no momento de aula assíncrona registrassem suas respostas no CD. Durante a aula, nem todos respondiam, muitos que estavam online permaneciam em silêncio, apesar de meu incentivo para que participassem, ou alguns que costumavam interagir colocaram suas opiniões, outros no presencial também ficaram em silêncio. Coloco aqui algumas de suas perguntas, respostas e diálogos realizados durante a aula e registrados no CD:

Discente 1 - Não precisa de algo para ser skatista.

Discente 2 - Por que não encontramos tantos lugares para andar de skate?

Discente 3 - Você não deixa de ser skatista por algumas características, mas tem uma certa frequência ou padrão que as pessoas seguem, o gordinho usava roupas diferentes conforme o humor.

Discente 4 - Quem tem força de vontade supera barreiras.

Perante essa fala acima, do "Discente 4", enquanto acontecia o diálogo, perguntei se é assim com todos, e por que alguns têm mais barreiras que outros? As respostas continuaram:

Discente 5 - Há pouco investimento nessas pessoas, é estranho vermos porque falta incentivo, se tivesse mais incentivo teria mais pessoas em diferentes áreas, que sejam acessíveis.

Discente 6 - Há também um preconceito na sociedade, por ele ser diferente não faz as mesmas coisas que eu, está fora do padrão, com isso surgem os preconceitos por ser diferente.

Discente 7 - Percebi que as pessoas usam skate por diferentes objetivos também, como transporte, diversão, porque gostam, por amizade.

Discente 8 - A diversidade foi o que mais me chamou atenção, porque ao falar em skatistas o que vinha na minha cabeça de fato era aquele típico estereótipo de vans, roupas largas, boné, mas com os vídeos e a discussão eu pude perceber que de fato não é nem perto disso, óbvio que alguns são nesse estilo, mas existem muitos outros, de diferentes estilos, idades, completamente independentes do estereótipo, fazendo com que os skatistas seja quem anda de skate e nada mais que isso.

Discente 9 - "O skatista é quem anda de skate", a discussão na aula falamos sobre o estilo de um skatista, porém depois de assistir os vídeos descobrimos que não tem uma regra de estilo para ser um skatista, basta andar de skate, pois na nossa visão como não estamos acostumados a ver pessoas de um certo estilo andando, que geramos um preconceito.

Discente 10 - A imagem da criança no skate que mais me chamou atenção, achei muito fofo por ela ser tão novinha. Eu achava que skatista era mais voltado para um "padrão" usando roupas largas, tênis vans (normalmente) e até mesmo roupas escuras, mas com os vídeos ficou claro que cada um tem seu estilo e até mesmo a personalidade eu acreditava que todos eram mais radicais.

Discente 11 - As imagens em aula não têm nada a ver com o que a gente falou; nós criamos estereótipos.

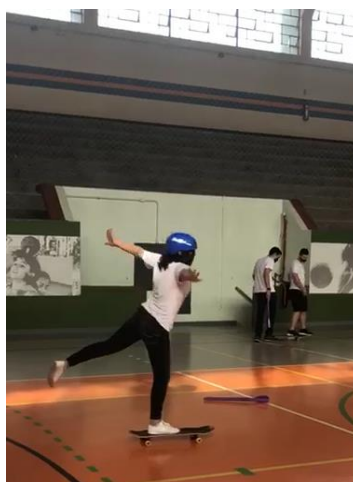
Não seria possível inferir que todos os alunos tiveram suas práticas discursivas problematizadas, ressignificadas ou ampliadas, compreendo que esse objetivo seria utópico. Além disso, muitos permaneceram em silêncio nas aulas online, inviabilizando qualquer tipo de avaliação individual. Mas, daqueles que se habilitavam ao diálogo e enviavam suas impressões, é possível sim, concluir que a atividade se aproximou do seu objetivo inicial, de problematizar um dos conteúdos que emergiram nos encaminhamentos didático-metodológicos de mapeamento e leitura.

Nesse mesmo dia, tivemos uma parte da aula para andar de skate no ginásio e na quadra externa, e um dos alunos que não era o dia para vir no presencial, foi até a escola somente para levar seu skate, rolamentos e rodinhas para usarmos nas nossas aulas. O andar de skate aconteceu de forma livre com os alunos andando e buscando se equilibrar em cima do skate. Propus para aqueles que já andavam que tentassem algumas manobras daquelas citadas em sala, alguns tentaram realizar o *ollie* e o *manual*. Inclusive,

em uma das turmas, um aluno se dispôs a ensinar, da forma como sabia, o *ollie*, e, com isso, tivemos esse momento em aula. O aluno sentou em quadra, e começou a explicar, passo-a-passo, como realizar essa manobra.



Enquanto isso, uma aluna na aula do 2ºE tentou fazer um movimento semelhante a um “avião” da ginástica, após remar no skate, se equilibrando em uma perna só. Perguntei a essa aluna, qual referência ela teve para executar esse movimento, e ela relatou que praticava ballet e que tentou produzir um movimento semelhante, mas sobre o skate. Neste momento, considerei que a tematização do skate estava possibilitando a abertura para dispersão dos discursos de outras práticas corporais.



Percebemos que alguns alunos estavam com dificuldades de se manter em cima do skate, visto que nunca tinham subido em um antes, então perguntei a eles como faríamos pra ajudar uns aos outros sem que pudéssemos nos tocar, devido ao protocolo

de segurança contra Covid-19. Um aluno comentou sobre apoiar em alguma parede do ginásio e eles tentaram fazer isso. Eu tive a ideia e falei para eles que poderiam utilizar alguns tacos de béisbol, pequenos dardos de borracha para iniciação ao atletismo e um taco de baseball que tínhamos na escola para se ajudarem. Formando duplas, enquanto um ficava fora do skate o outro subia e se equilibrava. Alguns tentavam fazer remadas e outros eram levados pelos colegas que seguravam do outro lado do taco.



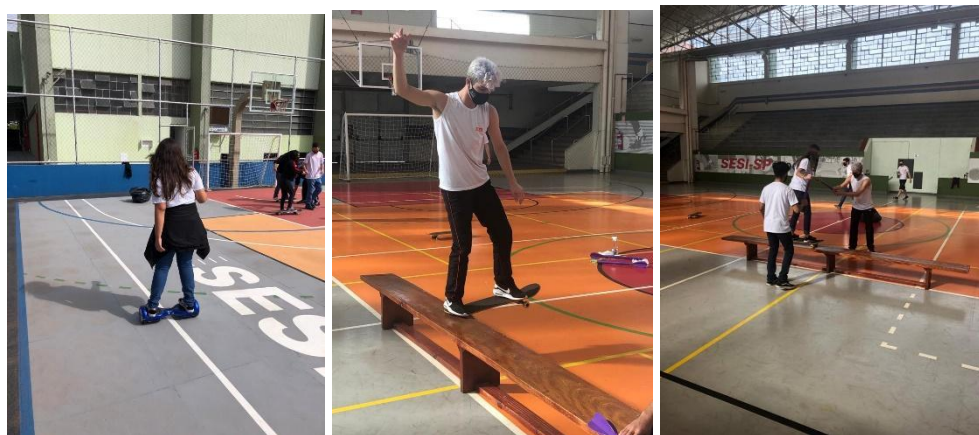
Disse para os alunos na aula presencial que não haveria uma direção específica de como andar, que eles poderiam tentar de diferentes formas, procurando como ficar mais confortável pra si próprio. Disse que poderiam subir com diferentes pernas na frente, que no skate isso depende de cada um. Alguns alunos, em algumas turmas, comentaram que essa variação depende da base do skatista, que pode ser chamado de *goofy* ou *regular*. Trouxe então essa informação para todas as turmas.

Durante as aulas incentivei a andar não necessariamente em pé, mas também de joelhos ou sentados sobre o skate. Alguns alunos então tentaram fazer isso e até mesmo em uma das turmas decidiram apostar corridas sentados. Em uma das salas, os alunos formaram duplas e apostaram corridas em duplas, enquanto um praticava sentado, o outro, de pé, puxava pelo taco a outra pessoa, sendo um momento de descontração por parte desses alunos que participaram das corridas.

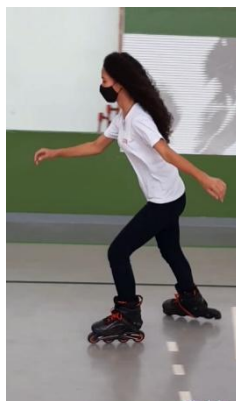


Em outras salas, alguns alunos tiveram a ideia de criar obstáculos. Usaram cones para andar em zigue-zague. Um deles, que já andava a mais tempo, colocou um skate sobre o outro, andando sobre dois skates. Além disso, pegaram um banco sueco presente no ginásio e se equilibraram em cima, primeiramente, atravessando o banco, depois equilibrando a parte de trás do skate sobre a ponta lateral do banco. Um dos espaços da escola, o ginásio, possui uma pequena rampa de madeira que foi colocada para acesso à quadra do ginásio para facilitar a mobilidade das pessoas. Um dos alunos ao perceber essa pequena rampa, perguntou se poderia tentar descer como se fosse uma rampa para skate, eu autorizei. Depois que ele desceu, outros também tentaram e assim levei a ideia também para outras turmas. Aqueles objetos, tanto o banco sueco, quanto a rampa de acesso, serviram para um outro fim não destinado a princípio, mas os alunos o representaram como uma rampa de skate. Além disso, a outra aluna que comentou sobre seu *waveboard*, também o levou para a escola para que ela e outros alunos pudessem utilizá-lo.





Quando indaguei aos alunos sobre as aulas práticas, uma aluna do 2ºF havia perguntado se poderia levar seus patins, por ser também de rodinhas ela lembrou que tinha e que seria legal usar nas aulas. Mais uma vez houve uma abertura na representação sobre o skate, não a impedi de levar. Ela então trouxe em uma semana e outras alunas e alunos também andaram com seus patins, pois ela permitiu que os patins ficassem na escola e fosse usado por outros. Aqui foi mais um momento em que percebi que quando se tematiza uma prática corporal, outros discursos se apresentam sobre outras práticas, e, com isso, são geradas possibilidades, aberturas para novas tematizações.



Voltei a essas respostas na aula da outra semana, lendo comentários, relembando as discussões.

Nessa semana, a aula voltou a ser somente online, pelo Teams. Pelo agravamento da pandemia, uma “segunda onda” de casos da doença, que já estava sendo anunciada, começou em nosso estado. Tive que lidar com essa preocupação e mudanças constantes do espaço de aula. Algumas turmas não tiveram mais do que uma aula de

vivência de skate na escola com alguns poucos que foram nesse período anterior. Nessa retomada online, os alunos permaneciam com as câmeras fechadas, alguns falavam pelo microfone, outros pelo *chat*, outros ainda permaneciam em silêncio, não respondendo em momento algum ou somente quando eram chamados nominalmente. A demonstração de preocupação por parte dos alunos com a pandemia era constante, vários tinham casos graves de Covid-19 entre seus familiares e por isso também não participavam das aulas por um longo período.

Com as orientações dadas pela direção escolar, busquei dar sequência com as aulas. Mostrei fotos e vídeos das últimas aulas, em que a parte das turmas que estava participando das aulas no modo presencial andou de skate e buscou executar diferentes manobras. Enquanto mostrava, alguns alunos reagiam com risadas e comentários e outros permaneciam em silêncio. Pedi então que comentassem sobre o que acharam das práticas e alguns interagiram pelo chat ou pelo microfone:

Discente 1 - Foi engraçado, divertido, curti!

Discente 2 - Tinha vontade desde 2018 e consegui ficar de pé, tinha gente junto tentando também então foi legal.

Discente 3 - Eu mais ajudei do que andei.

Discente 4 - Foi uma experiência nova.

Discente 5 - Divertido, todos andaram.

Discente 6 - Comecei com medo, depois o excesso de confiança me fez cair.

Discente 7 - Cair é normal.

Discente 8 - A Bruna me deu dicas e com a ajuda dela foi mais fácil.

Enquanto isso, em uma das turmas, um aluno interrompeu o diálogo sobre as práticas para contar que há 2 anos atrás tinha levado a sério a prática de skate e que depois comprou um skate *cruzer*, e gostou porque sentiu maior liberdade para andar. Outra aluna perguntou: “Qual a diferença entre um skate e um *cruzer*? Nesse momento ele abriu a câmera para mostrar o seu skate *cruzer* e citou as diferenças: “Ele é menor que um skate *street* e tem esse formato diferente. Serve mais para dar rolê por aí e menos para manobras”. Outra aluna comentou que existe o *long* também e que ele é mais usado para descer ladeiras.

Como já era algo que alguns alunos citavam como conteúdo relevante das aulas práticas, fizemos um levantamento de manobras conhecidas. Conversei com os alunos para que os que não conheciam as manobras citadas pelos colegas, como *manual*, *backsideollie*, *pop-shove-it*, pesquisassem vídeos das manobras e que poderiam trazer na

próxima semana. Contudo, nenhum aluno compartilhou vídeos pesquisados, apesar de alguns comentarem que realizaram pesquisas individualmente e que puderam identificar as manobras. Outrossim, um aluno que andava de skate, o mesmo que descrevi anteriormente que foi até a escola para levar seus equipamentos do skate, enviou vídeos de quando executava algumas manobras citadas em um parque de Campinas e pude compartilhar com todas as turmas os vídeos e descrever as manobras que ele executava. Alguns de diferentes turmas comentaram que conheciam esse aluno pois ele costumava postar vídeos andando de skate e executando manobras em sua rede social e que gostaram de vê-lo, além de aprender com o vídeo. Outros permaneciam em silêncio.



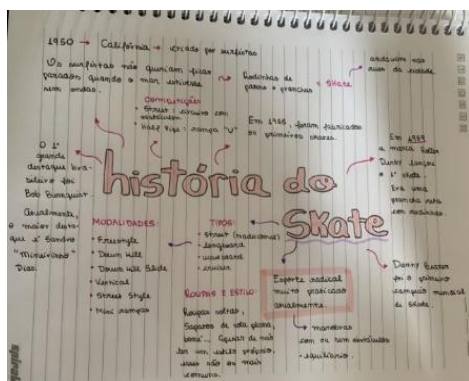
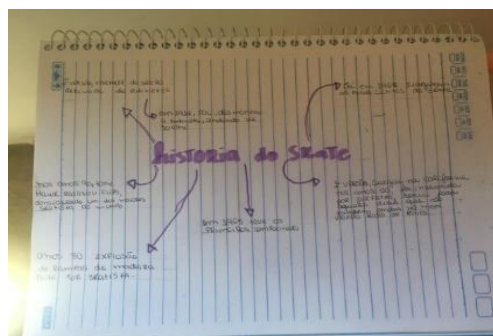
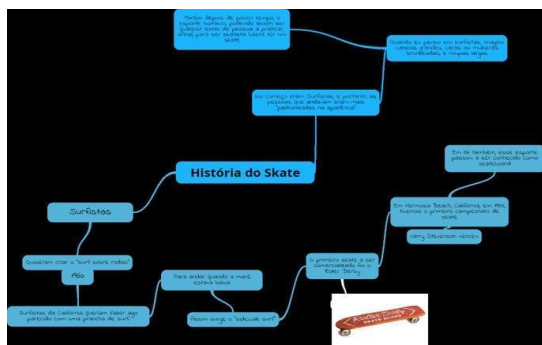
Abordando uma outra questão, pedi a eles em conversa durante as aulas online, que refletíssemos sobre o porquê criamos alguns estereótipos, de onde vinham essas ideias sobre skatistas e sobre a importância de buscarmos sempre mais informações e diálogos com pessoas diferentes de nossos ciclos, problematizando e propiciando a discussão sobre o sentido sobre skatista estar colocado dentro de discursos estabelecidos em meio à relações de poder. Essa situação didática planejada, compreendida como uma forma de aprofundamento, poderia promover possibilidades de ressignificação sobre esse conteúdo, já que os alunos teriam acesso às relações de força que atuaram na construção dos significados. Uma aluna questionou sobre o nome das manobras serem em sua maioria em inglês, levei essa questão para a turma e alguns responderam com hipóteses, relacionando que seria por causa da origem do skate ser dos EUA. Durante essas reflexões que tivemos, comentei com os alunos que em alguns momentos da trajetória do skate, características sobre essa prática e seus praticantes foram se naturalizando, e que isso teria relação com os momentos históricos e com os locais que esses praticantes estavam. Com isso surgiu esse novo conteúdo para continuidade do aprofundamento dos estudos sobre

essa prática. Perguntei a eles de onde se originam essas representações que formamos sobre skate e skatista? Tem relação com suas histórias? Alguns se lançaram em respostas como: “Sim, tem a ver com a história do skate”; “Que eu saiba a etimologia da palavra skate tem a ver com os patins, as primeiras rodinhas do skate vieram dos patins”. Mas, muitos não se arriscaram em responder e disseram que não sabiam ou que tinham dúvidas. A partir disso, para que eles participassem dessa investigação, propus uma atividade de pesquisa, sobre as histórias do skate, na aula online pelo Teams e deixei como tarefa na plataforma do CD, para que eles criassem um “mapa” com as informações pesquisadas. Esse mapa poderia ser realizado manualmente ou por meio eletrônico:

Mapa conceitual - As histórias do skate e seus primeiros praticantes
Olá povo! Como conversamos em aula, trace um mapa mental das diferentes histórias do skate, coloque nele todas as possibilidades que você encontrar sobre o surgimento dessa prática, os primeiros tipos de skate e também sobre os primeiros grupos de skatistas: quem eram essas pessoas? O que mais fazia parte da cultura desses grupos, como músicas que ouviam, modos de viver, roupas, e outras curiosidades. Você pode escolher: fazer um arquivo eletrônico usando qualquer site ou aplicativo ou no caderno e enviar uma foto.

Na aula seguinte fizemos um momento de mostra dos mapas criados e percebemos que haviam diferenças nas pesquisas realizadas, portanto não havia uma única história do surgimento do skate. Além disso, haviam diferenças nos objetivos pelos quais os skates foram desenvolvidos. Em algumas histórias, encontraram que o skate foi criado por surfistas da Califórnia para poderem “surfear” fora do mar em estações de inverno, em outras, encontraram que o skate foi resultado de um desmonte de patins. Essas pesquisas desnaturalizavam a ideia de uma única história ou objetivo na criação do skate, desde seus primeiros relatos. Como a aula era online, salvei todos os arquivos, compartilhei minha tela e mostrei todos os trabalhos produzidos.

Segue alguns dos mapas criados pelos alunos como exemplo:



Enquanto mostrava os mapas de quem fez (pois, na maioria das atividades desse formato de aulas online a dificuldade de acesso a todos os alunos era relevante), a maioria dos alunos permanecia em silêncio, poucos comentários eram colocados. Mas, na aula com o 2ºD, uma menina comentou durante a mostra que durante essa pesquisa percebeu algo contraditório. Ela disse que em uma das histórias encontradas, era muito comum o apoio que os primeiros skatistas davam a quem queria começar a praticar, e que hoje em dia, apesar de ainda ver esse apoio e ser ensinada por amigos skatistas, ao mesmo tempo, já passou por uma situação contrária, de ir com um grupo de amigos em um local de prática e sofrer um “certo preconceito” dos praticantes mais antigos. Ela disse que pelo skate estar sendo praticado por um grupo maior de pessoas, algumas estão sendo

chamadas de *posers* pelos skatistas mais antigos. Como não sabia o significado do termo *poser*, pedi que ela explicasse. Ela explicou, junto com outros dois colegas que entraram na conversa, que esse termo é usado para indicar pessoas que fingem praticar ou participar de algum grupo somente para “aparecer”, por ser algo da moda. Ela completou que não gostou de ter passado por isso porque todos podem ter o direito de praticar e que essa atitude vai contra a disseminação de uma prática das ruas, sendo um espaço para qualquer pessoa que queira ir. Comentei então que concordava com ela e perguntei porque faziam isso e se nós também não fazíamos algo semelhante em outras situações. Ela respondeu que achava que fazíamos isso em outras situações, julgando os outros por nos “acharmos melhor do que o outro”. Complementei dizendo que como vimos, existem diferentes histórias e significados atribuídos a uma prática, e que existem disputas sobre uma verdade única, ou hegemônica, também sobre o skate.

Continuando a discussão sobre essa atividade, destaquei como em suas pesquisas o skate foi em alguns momentos da história relacionado com outros grupos culturais, como os surfistas e a prática do surf, e com estilos musicais como o punk, rock e posteriormente como o *rap*, *trap* e o movimento hip hop. Perguntei aos alunos o porquê dessa relação e discutimos em aula com alguns alunos argumentando que a relação estava por ser uma “prática de grupos de jovens das ruas que tinham certos comportamentos...que ouviam músicas e tinham um certo estilo semelhante...que, portanto, se vestiam de uma determinada forma”. Com isso, retornei à primeira questão, das relações dos estereótipos que colocamos sobre skate e skatistas e suas relações históricas.

Percebi nas pesquisas dos alunos que alguns colocaram em seus mapas, frases curtas sobre a chegada do skate no Brasil e que ainda poderíamos aprofundar nosso entendimento sobre o skate e os primeiros skatistas no Brasil. Uma das alunas, em sua pesquisa, fez a indicação de documentários, filmes, que poderíamos assistir e que falavam sobre o skate no Brasil. Um deles inclusive era possível de ser encontrado pelo Youtube, o documentário “Dirty Money”. Após acessar e assistir o documentário, achei interessante por tratarem de vários assuntos que abordamos em aula e, com isso, percebi a relevância de trazer esse documentário para assistirmos online. Na aula seguinte, coloquei o documentário para assistirmos e pedi para que analisassem e trouxessem questões, além de responder a algumas perguntas que fiz em um levantamento de pontos mais relevantes, como:

O Fim da ditadura no Brasil, influenciou a prática do skate? Como?
Mas como o Skate chegou ao Brasil?
Como o skate se mostrava aos jovens daquela época (1985 a 90)? O que os ligava ao skate? O que os campeonatos que surgiram representavam além da competição?
Porque 1989 foi um ano importante para os skatistas brasileiros? E o que mudou em 1990 que fez o "skate quebrar"? Apesar disso, o que os fez continuar no skate?
Como a década de 90 influenciou na Cultura do Skate e influencia até os dias de hoje? (Pensando nos aspectos de skate, estilo, arte e música).

Coloquei essas questões, elaboradas por mim, na plataforma para os alunos responderem. O documentário durou duas aulas e na outra semana voltaríamos a falar sobre ele, a partir das questões levantadas no CD.

Nesta semana de aula, recebemos algumas informações do agravamento da segunda onda de Covid-19, que levava a óbito milhares pelo Brasil diariamente, deixando muitos emocionalmente abalados. Estávamos, por esse motivo, tendo aulas somente online, e foi decidido pela instituição que todas as escolas da rede SESI teriam 15 dias de férias adiantadas para o meio do mês de março. Em meio a todas essas incertezas, paramos as aulas por 15 dias e voltamos em abril ainda em modo 100% online.

Devido a essa pausa, no retorno relembrei as questões levantadas a partir do documentário assistido na última aula antes das férias, e perguntei além das respostas, se os alunos tinham pontos a levantar de destaque daquilo que foi trazido. A pausa influenciou nessa atividade, dificultando as interações com os alunos que fizeram comentários curtos como: Filme muito interessante; gostei do documentário. Alguns alunos inclusive comentaram que não tinham pontos a levantar devido a pausa ter atrapalhado para lembrança de situações do filme. Somente em uma das turmas uma aluna disse: "Fiquei surpresa como a ditadura teve influência até no skate". Com essa fala, discutimos brevemente pelo áudio do Teams nessa turma como questões sociais como política, economia, influenciam nas práticas corporais e em seus praticantes: "Prof., Eu não tinha ideia da influência que a ditadura teve no skate aqui no Brasil". Então respondi: "Pois é, o documentário também me mostrou isso e eu também não tinha tanta noção. Mas é um exemplo pra gente de como as práticas corporais não estão numa bolha, elas se relacionam com questões sociais e políticas também".

Do mesmo modo, devido a pausa, fiz duas perguntas para os alunos em uma plataforma chamada "Mentimeter":

Pergunta 1: “Escreva até 5 conteúdos que você lembra que foram abordados ou que você achou mais interessante, até aqui, sobre o Skate, nas aulas de Ed Física.”

As respostas geraram o seguinte quadro:



Pergunta 2: “O que você gostaria ou acha que seria relevante de ainda ser abordado sobre Skate nas próximas aulas?”

Algumas das respostas foram:

As meninas no skate, quando elas começaram a ingressar nesse meio.
Manobras, origem, significado.

A estreia do Skate nas Olimpíadas e os maiores Skatistas do mundo.
Acho importante falarmos mais sobre como ficar em cima do skate, como fazer curvas com ele e coisas do tipo.

A prática das meninas no esporte.

Acredito que podemos ver um pouco mais no Skate no Brasil e a Modalidade Downhill Speed, que eu acho muito maneira.

A evolução e o símbolo que o skate tem para o mundo.

A participação feminina no esporte.

Eu gostaria muito de ver mais coisas do estilo do skate de rua, e também gostaria de entender mais algumas manobras.

Mais a fundo sobre os campeonatos, fiquei bem curioso sobre o funcionamento e modos de competir com os outros com o skate. E mais um pouco sobre o skate no Brasil, também fiquei curioso.

Mais aulas práticas, inclusão do skate, o skate no mundo, mais manobras, mulheres no skate, crescendo através do skate, prazer e saúde através do skate, a sociedade do skate, skate fora do Brasil, skate no mundo, skate mais viagem, skate e terapia.

Essa atividade me levou a algumas reflexões, tais como: os conteúdos que mais chamaram atenção dos alunos; os conteúdos que eu não percebi que poderiam ter sido problematizados e que foram citados algumas vezes, como por exemplo o skate e participação feminina; permitiu que mais uma vez os alunos percebessem a relevância da participação no planejamento, nas conversas e interação nas aulas.

As frases dos alunos nessa atividade do Mentimeter, destacando mais de uma vez, em diferentes salas, que gostariam de saber mais e entender sobre a inserção do skate nas Olimpíadas de Tóquio e a proximidade desse evento, me levaram a problematizar a presença do skate nas olimpíadas.

Em minhas pesquisas sobre o tema, percebi que haviam diferentes argumentos sobre a presença do skate nos Jogos Olímpicos. Com certeza, tratava-se de um outro momento para a discussão sobre esses discursos. Trouxe para leitura em aula uma reportagem que explicava o funcionamento do skate nas olimpíadas, as modalidades que estariam presente (*Park* e *Street*), como seria o modo de pontuação, classificação, seleção; dois vídeos da apresentação da equipe brasileira; uma reportagem em que skatistas e ex-skatistas profissionais ressaltavam a relevância desse acontecimento, enquanto outros explicavam o porquê de haver uma certa resistência de alguns grupos e um artigo de uma revista especializada em skate, *Cemporcentoskate*, de 2012³¹. Este artigo trazia algumas entrevistas de alguns skatistas sobre a questão olímpica e colocava alguns argumentos contrários à inserção do skate. O artigo resalta inclusive que já haviam tentado levar o skate em olimpíadas anteriores e que havia grupos de interesse, como o COI e a Federação de Skate. Além disso, os autores deste artigo relataram uma passagem de uma entrevista feita há alguns anos atrás com Tony Halk, em que ele disse que “As olimpíadas precisam do skate, e não o skate é que precisa das Olimpíadas”. Em uma outra reportagem compartilhada, alguns skatistas alegavam que o skate é uma prática das ruas e que sua presença nos Jogos Olímpicos o afastaria de suas características principais de liberdade de prática, vestimenta e modo de vida. Com a leitura desses documentos, discutimos sobre o assunto e então perguntei aos alunos em aula online e pelo CD: “Vocês acham algo bom para o skate, sua entrada nas Olimpíadas? Vocês acham que todos os skatistas são favoráveis a entrada do skate nas Olimpíadas?” Optei

³¹ VIEGAS, Marcelo. A questão olímpica. *Cemporcentoskate*, São Paulo, v. 44, n. 175, p. 56-59, set. 2012. Disponível em: https://issuu.com/editorazy/docs/cemporcentoskate_175-44. Acesso em: 10 abr. 2021.

por realizar a leitura dos materiais partilhada com todos e levantei questões a partir dos materiais. Vários alunos a princípio destacaram somente pontos favoráveis. Alguns permaneceram em silêncio. Um aluno ficou surpreso ao saber que alguns skatistas são contrários, demonstrando um olhar já pré-determinado de que “ser olímpico” é ser bom. Outro aluno comentou: “Eu percebi que algumas questões positivas para um, são negativas para outros”.

Continuamos a discussão de pontos favoráveis e contrários com as reportagens e vídeo. Após aula e discussão, pedi para responderem no (CD): “Quais são os argumentos favoráveis e contrários dos skatistas sobre a entrada da modalidade de skate nas Olimpíadas? Por que alguns são contrários se a Olimpíadas é considerada um evento tão importante?” E você, tem alguma opinião sobre o assunto? O que você acha? Durante a aula algumas falas e diferentes visões foram colocadas:

Discente 1 - Como relação histórica, alguns grupos aceitam mais que outros, vai além de uma questão olímpica/esporte, por isso a resistência.

Discente 2 - Eu acho que é porque as olimpíadas são muito elitista [...] então tira essa parte de todos serem iguais.

E após a aula, no CD, os alunos colocaram suas respostas. Nelas surgiram tópicos como visibilidade; mudança da “essência” do skate por ser uma “prática das ruas” e “não ter leis”; doping nas olimpíadas caso alguns skatistas quisessem usar maconha para competir; a necessidade de uso de uniformes e a não permissão de utilização de roupas com o estilo dos skatistas; o medo de alguns atletas não continuarem a ter o reconhecimento após as Olimpíadas. Analiso que os conteúdos em aula potencializaram compreensões de que existem diferentes argumentos, pois diferentes grupos discursam sobre o skate, como demonstrado nos diferentes materiais pesquisados e compartilhados, que não há somente um discurso sobre essa representação e que as relações de poder entre esses grupos aspiraram estabelecer verdades sobre esta questão da representação skate. Quando alguns alunos se surpreenderam com a visão negativa de alguns skatistas sobre as olimpíadas, este assunto foi problematizado, um regime de verdade de que as olimpíadas são algo naturalmente bom foi desconstruído e mais uma vez foi demonstrado que as significações estão dependentes de relações de poder que atuam sobre a linguagem.

Após uma semana, retomei as respostas enviadas por alguns alunos na plataforma e trouxe mais um vídeo para que os discursos de Skate e Olimpíadas

continuassem a ser borrados. O CC visa trazer outros discursos sobre uma representação, para que aquilo que antes era uma certeza talvez naturalizada, possa ser problematizada. O vídeo do “Youtube” (Curta o skate freestyle + Street Skate: The Greatest Skateboarding Tricks) tratava de uma sequência de movimentos e manobras executadas por diferentes skatistas em ruas e obstáculos urbanos de diferentes lugares. O vídeo, montado com uma música instrumental, mostrava skatistas em situações de não-competição, executando aleatoriamente as manobras, conhecidas como *freestyle*, em escadas, corrimões, bancos, árvores, pontes, entre paredes, etc. Diante das imagens, perguntei aos alunos que relações eles poderiam projetar do vídeo com nossa última discussão sobre as olimpíadas e conversarmos, em um bate-papo com todos juntos, um pouco mais sobre o assunto. No geral, a participação era dos mesmos alunos que se sentiam mais a vontade de falar ou escrever no chat, outros continuavam a optar pela observação em silêncio. Em uma das turmas a discussão se estendeu um pouco mais. Um dos alunos perguntou se o vídeo tinha relação com o estilo olímpico, respondi que era exatamente desse estilo que o skate em competições, como nas Olimpíadas, se distancia. Então uma outra aluna pediu a palavra e disse: “Se o skate vai para as Olimpíadas ele deixa de ser o que era”; então contra argumentei a ela dizendo que para alguns grupos o skate pode ser uma coisa, das ruas por exemplo, mas para outros não, significando uma prática competitiva. Reflito que minha resposta intempestiva possa ter limitado a problematização. Ela disse então que “essa galera não quer que isso se perca e por isso resiste à ideia das Olimpíadas.” Fiz então um paralelo com a ginástica artística, dizendo ser uma prática que está nas olimpíadas a muitos anos, mas que também tem suas características diferentes para outras pessoas, mas que realmente a valorização midiática é muito dada ao cenário de alto-rendimento esportivo. Então a mesma aluna voltou a dizer que achava ser um bom exemplo, porque vê a ginástica como uma sistematização e que é um esporte que você tem que buscar executar movimentos perfeitos. Também analiso aqui, que ao invés de ter feito esse paralelo, poderia ter proposto que eles buscassem realizar tal relação.

Em seguida a esse período de discussão, perguntei aos alunos sobre a possibilidade de entrevistarmos e de termos em nossa aula a participação de alguém externo que andasse de skate e levasse para a aula suas experiências e pensamentos sobre as diferentes questões que tratamos. Agenciado pelo CC, propus essa participação

ponderando que seria uma considerável atividade de ampliação³². Os alunos concordaram de ser uma ideia interessante e então pedi para que pensassem em perguntas para levar a/ao skatista. Como em atividades de mapeamento e leitura anteriores algumas alunas relataram que gostariam de saber mais sobre o skate e a participação feminina pensei em alguma mulher que pudesse ser entrevistada. Lembrando que neste período as aulas ainda estavam ocorrendo totalmente online. Também nesse semestre, como já escrito anteriormente, eu compartilhava com o GT, quinzenalmente a minha prática pedagógica e relacionávamos e estudávamos coletivamente com textos (artigos e capítulos de livros) as situações que ocorriam. Nessa partilha, os participantes do GT levantavam questionamentos sobre minha prática, traziam sugestões e contavam também algumas de suas experiências. Considero que a participação nesse grupo me influenciou não somente como pesquisador, mas também como professor, e muitos de seus comentários, eu anotava em um caderno e incluía em meu planejamento semanal de aulas. A participação no GT, com os questionamentos e sugestões do grupo, influenciou em cada um dos encaminhamentos didático-metodológicos presentes em meu planejamento das aulas, como por exemplo: formas de continuidade do mapeamento para além daquilo que eu havia proposto; perceber e esperar a leitura dos alunos sobre os códigos e elementos das representações; atenção aos conteúdos que emergiram em aula, trazendo os discursos e as lutas de significação das representações presentes para apresentar e problematizar a todos, como o da inserção do skate nas Olimpíadas; ampliação do tema, com a participação de uma representante da prática corporal através de vídeo ou uma entrevista online, visto que as aulas online ou híbridas impossibilitavam a ida de convidados à escola; reflexões sobre o percurso que estava seguindo; ideias de ferramentas, arquivos, documentos e sites para usar em aula e formas de pensar e colocar as ações curriculares em prática, se aproximando das ferramentas conceituais dos referenciais teóricos do CC. Toda essa percepção, de profunda influência do GT na construção da tematização, corrobora com a análise feita previamente, da relevância do fazer coletivo para os professores que se baseiam no CC, bem como a de um professor militante (GALLO, 2002).

³² Reitero que a *ampliação* já foi discutida no referencial curricular deste texto, sendo um conceito que faz parte dos encaminhamentos didático-metodológicos do CC e que visa recorrer a outros discursos sobre a prática tematizada, instigando os alunos a constatarem as relações de força que a envolvem e que fixam identidades na representação.

Neste tempo, uma das participantes destacou que andava de skate (*longboard*) há muitos anos e que tinha proximidade com esta prática. A convidei para participar das aulas como entrevistada e ela, de imediato, aceitou. Então, em aula, planejei com os alunos que faria uma entrevista gravada com essa professora de EF e skatista e compartilharia na próxima semana. Expliquei a todos que não conseguiria trazê-la “ao vivo” para as aulas, pois ela não conseguiria estar presente em diferentes horários e por se tratarem de seis turmas que tinham aulas síncronas em diferentes horários. Disse a eles que a entrevistada seria uma conhecida minha do grupo de pesquisa da faculdade em que faço mestrado e em relação às suas características, disse somente que ela era uma professora de EF que gostava mais de andar de *long* do que de skate *street* e que não participava de competições, mas que andava com os amigos em espaços públicos. Os alunos enviaram muitas perguntas que pude anotar e enviar para a entrevistada previamente. Destaco aqui, que um aluno que gosta de andar de *long* escreveu “nossa, que raro” no *chat* da aula, quando disse que seria uma mulher que anda de *long*. Perguntei a ele o porquê dessa afirmação e ele disse que achava difícil encontrar uma mulher que anda de *long*. Marquei uma data fora de meu horário de aulas com ela, que também a contemplasse, e para realizar a entrevista, abri uma sala pelo *Google Meet*. Antes de iniciarmos a entrevista, como já descrito, fiz um roteiro com as perguntas dos alunos:

PERGUNTAS ENTREVISTA – 23/04

Como e porque você começou a andar de skate?
Qual sua primeira memória com o skate?

Com quem você anda?

Porque você anda? O que o skate representa pra você?

Porque você prefere o Long? Conte um pouco mais sobre essa prática, as tricks (manobras) são muito diferentes do skate street? Que modalidade de Long você anda? Qual sua base (regular ou goofy)?

Poderia mostrar seu Long?

Quais manobras você gosta de fazer?

Tem alguma manobra diferente que você já pensou em fazer mas ainda não fez?

Como seu meio social e sua família reagiu ao te ver andando de skate?

Como é pra você, sendo mulher, estar nesse meio? Você já sofreu algum preconceito por ser mulher e andar de skate? A comunidade do skate te aceitou bem?

E a participação feminina no geral, você percebe uma maior procura na prática?

Um aluno falou que acha “raro” mulher andar de long, o que você acha? (pergunta do Professor)

Como você vê o skate hoje no Brasil? Há uma boa aceitação? Há incentivos públicos?

O que você acha sobre as competições de skate? Você gostaria de participar de competições um dia?

Qual sua opinião sobre a entrada do skate nas Olimpíadas? Conhece alguém que participará das Olimpíadas ou que participa de outras competições?

“Eu morro de medo de andar de skate”, vc já teve alguma lesão séria?

Tem dicas pra perder o medo e encarar o skate?

Vc tem pontos positivos e negativos da prática de skate?

Qual seu maior sonho relacionado ao skate?

De onde você tira inspiração para andar e realizar manobras?

Visando contemplar os diferentes interesses, busquei realizar uma entrevista sem excluir nenhuma pergunta, e com isso a entrevista durou cerca de 30 minutos. Como nesse período as aulas estavam sendo online e uma delas era síncrona de 50 minutos e a outra assíncrona, pensei que 30 minutos seria um bom tempo de entrevista para que com o tempo restante pudéssemos dialogar em aula sobre a entrevista. Além da conversa, pedi um relatório para os alunos, a fim de que destacassem os pontos que mais chamaram a atenção deles na entrevista.

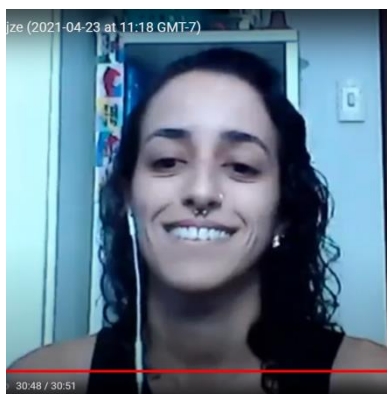


Foto da participante do GT durante a entrevista

Além da entrevista, a professora também enviou algumas fotos e vídeos andando com seu *long*. Em uma foto, ela estava descendo um terreno de terra com um outro tipo de skate, com rodas diferentes, que ela chamou de *carveboard*. Este skate chamou a atenção dos alunos por se tratar de um tipo desconhecido. Pude completar dizendo que as rodas desse skate foram pensadas especificamente para ruas de terra.

Abaixo estão algumas³³ das diferentes reações e respostas dadas pelos alunos à entrevista. Como foi deixado como tarefa para os alunos, dos 34 alunos por sala, em média 10 enviaram comentários na plataforma digital, e algumas respostas foram semelhantes, despertando pontos de problematizações e ressignificações em suas respostas. Pontos esses que foram abordados na semana seguinte, na aula online.

2B:

Discente 1 - Curti demais prof, o carisma da entrevistada foi impactante... curti ainda as lições de vida que deu para tirar dessa vivência dela em particular.

Discente 2 - Ser bailarina e skatista, pra poucos... legal saber a história dela, pq o skate já não é muito bem visto... e ainda mais legal saber que ela não sofreu preconceito com os amigos dela por ser mulher.

Discente 3 - Achei muito massa a entrevista, a Laís é de fato uma pessoa que sabe desenvolver uma conversa muito bem então a entrevista não ficou chata. Gostei quando ela disse que ama fazer balé e andar de skate, assim ela quebra aqueles estereotipo de quem anda de skate é normalmente agressivo e não tem a delicadeza que o balé preza e traz.

Discente 4 - A Laís é muito fofa, e legal. Gostei bastante da entrevista onde foram abordadas diversas perguntas que os alunos tinham em relação a quem pratica skate a bastante tempo, o que acabou chamando mais minha atenção foi ela passar por "negação" dos pais e mesmo assim não ter desistido do skate.

Discente 5 - Eu gostei muito da entrevista, principalmente por ser com uma skatista mulher, achei muito bacana ela trazer que essa diferença entre os gêneros tem diminuindo com o passar dos anos, a partir do próprio meio que ela está inserida, ao comparar quando começou a andar era a única menina e hoje são 4.

Discente 6 - Eu gostei muito da entrevista, acho que nos permitiu entender um pouco mais, principalmente de como é ser uma mulher no mundo do skate, mas o ponto que mais me chamou atenção é o fato de que quando ela era criança ela fazia balé, porque era algo que agradava seus pais e ela seguiu bastante tempo nisso, mas achei uma mudança bem radical porque ela disse se não me engano que entre os 15 e 16 anos, ela começou a se identificar com o skate que se pararmos para analisar é totalmente o oposto de tudo que o balé proporciona.

Discente 7 - A entrevista foi muito boa, gostei de descobrir mais sobre esse mundo do skate, através de uma pessoa que está inserida verdadeiramente nesse meio. As partes que mais gostei foi quando a entrevistada Laís contou sobre como começou a praticar esporte em sua vida, desde o balé, a dança, até onde ela está hoje que é a pratica do skate. Me senti com o coração quentinho quando ela disse que nunca sofreu com nenhum tipo de preconceito por ser uma mulher no esporte que é praticado em sua maioria por homens, saber que apoiaram ela e não a julgaram foi muito gostoso.

³³ Quando o número de respostas era muito extenso, selecionava algumas e retirava outras por similaridade no texto.

2E:

Discente 1 - Eu achei superinteressante a trajetória dela. A força de vontade de aprender e o amor que ela tem pela modalidade, um ponto que me chamou mais atenção foi a relação que ela fez da dança com o *long*, porque é algo uma relação bem diferente das outras.

Discente 2 - Bom eu achei muito interessante a entrevista, principalmente o fato dela praticar duas coisas distintas como o bale e o skate e gostar das duas modalidades mesmo elas sendo diferentes e eu me identifiquei muito com ela porque eu gosto de andar de skate principalmente *long*, mas meus pais contradiz as mesma coisas que os pais dela falaram.

Discente 3 - A entrevista foi muito legal e ressaltou diversos pontos que havíamos estudado em sala de aula, ela trouxe uma opinião e uma experiência única que com certeza enriqueceu demais nossos conhecimentos sobre a área. De fato, o que mais me chamou a atenção foi saber que os amigos dela a incentivaram e ela não sofreu preconceitos com a iniciação da prática, pelo contrário foi incentivada pelos seus amigos e foi barrado pelos pais. Isso pra mim foi muito legal e me chamou muita atenção.

Discente 4 - Quando ela contou sobre as sensações de andar de skate eu fiquei com vontade também de andar de skate e isso foi incrível, eu adorei e se fosse algo mais relacionado a minha área eu tbm seguiria e faria a pratica.

Discente 5 - Achei a entrevista interessante, principalmente no assunto abordado por ela, de praticar duas coisas distintas, que é praticar a modalidade do skate e o balé, e tendo ainda um gosto bom em cima deles, me identifico em alguns quesitos, principalmente nessa parte de gostar de esportes diferentes, acho que isso deveria ser normalizado por todos, pois ainda há a escolha "chata" de preferir um do que ao outro.

2F:

Discente 1 - Eu gostei muito da entrevista e os pontos que mais me chamaram a atenção, foram:

- Mesmo ela tendo sofrido com a falta de apoio da parte dos pais dela, ela não desistiu de praticar essa modalidade: Eu gostei muito dessa parte, porque as vezes as pessoas tendem a desistir dos seus sonhos por conta da falta de apoio de uma pessoa considerada muito importante em sua vida.

- O apoio que ela teve dos amigos: Eu achei a atitude dos amigos dela muito linda.

- O jeito que ela associou a dança com a modalidade.

- Carveboard: Eu não sabia da existência dele e muito menos que era possível usar o mesmo na lama.

Discente 2 - Achei muito legal todo o apoio que os skatistas deram pra ela pois geralmente tem um preconceito com as mulheres em determinados esportes e como ela ligou o skate com a dança, o sentimento de estar voando quando ela dança e quanto anda de skate.

2A

Discente 1 - Eu já conhecia o *long* mas não aquele modelo achei incrível os rides que ela e os amigos dela fazem nos vídeos.

Discente 2 - Eu achei interessante a história dela e me senti motivada, pois mesmo sem a aprovação da mãe ela continuou seguindo sua

vontade gigante de dançar no skate, e também achei lindo o estilo de Skate que ela usa foi um tipo que nunca tinha visto antes.

Discente 3 - Eu achei muito bacana a entrevista com a Laís, e o que mais me chamou atenção, foi ela não ter desistido de praticar esse tipo de esporte só porque é mais encontrado na área masculina, e que ela esteja passando a diante essas práticas com o skate (sobrinha/afilhada).

2C

Discente 1 - A entrevista foi muito legal, gostei muito. Um dos pontos que mais me chamou atenção foi o de ela ter praticado diversos esportes antes mesmo de conhecer o skate, e isso pode ter influenciado na pratica dela nos dias hoje, no equilíbrio e coisas do tipo.

Discente 2 - Parte que chamou minha atenção durante a entrevista da Laís é seu foco em gostar daquilo e fazer por que tem interesse, não porquê sua mãe não gosta ou porque está rodeada de pessoas que gostam disso. E que não importa se você é um homem ou mulher, lutador de WWE ou bailarina, basta ter um skate e autonomia em quesito da sua força de vontade, que qualquer um consegue andar num *street* comum.

Discente 3 - Outro comentário importante a se fazer é a oposição que os pais fazem à meninas, geralmente suas filhas, sobre andar de skate, algo considerado (mas que não deveria) masculino e muito arriscado ou brusco, mesmo que fosse, (com licença), minhas partes íntimas não vão quebrar se eu colocar os pés no skate, muito menos trocar por outra, vou continuar sendo eu mesma independente dos meus hobbies ou vontades, aliás, é com eles e diversos outros aspectos, que fazem eu demonstrar ser quem sou, nunca me alteraria por algo, apenas tendo-me a ser mais quem eu realmente sou.

2D

Discente 1 - Eu acho legal em ver a experiências de outra pessoa principalmente mulher, que ainda muitos não aceitam nós fazemos essa prática, ela falando da Unicamp é incrível, espero que passe para estudar lá, ai quem sabe depois das aulas eu vou andar de skate né, achei legal a parte dos pais também né, nós pais só quer o bem nosso e acaba querendo guarda no pote kkkkkkk, eu acho ela maravilhosa quero conhecer pessoalmente e andar de skate com ela.

Discente 2 - Eu gostei bastante da entrevista, pois como eu não tenho muitas pessoas ao meu redor que utilizam o skate, eu não conheço muito sobre essa prática, e também nunca conversei com alguém que praticava, então muitas das coisas técnicas sobre skate que ela citou, eu ficava um pouco confusa, mas depois da explicação, eu entendi tudo e consegui compreender a trajetória dela com o skate, que inclusive me chamou muito a atenção por causa da paixão dela pela dança. Eu gostei bastante da relação que ela fez com o ballet e o skate, por que são coisas muito diferentes e executados em meios diferentes também, então eu achei bem legal ela ter falado sobre gostar muito de dançar até hoje e mostrar que até as coisas mais diferentes ainda podem se relacionar de alguma forma, principalmente por conta da representatividade feminina, e da luta contra esse preconceito num meio que estamos mais acostumados a ver meninos.

Discente 3 - Um dos pontos que chamou a minha atenção, foi ela dizer que conhece várias mulheres que andam de skate, o que é um grande passo na inclusão social, pois antigamente não havia muitas mulheres

nesse esporte. E também que ela disse que usava e usa o skate como meio de transporte para faculdade passeios etc., e isso é muito interessante pois não se trata apenas de um esporte, e sim um meio de diversão, transporte, profissão etc.

Discente 4 - Achei a Laís muito simpática, ela realmente conseguiu responder as nossas principais dúvidas sobre como as mulheres entram no mundo do skate, achei interessante ela falar que ter feito ballet a ajudou a se adaptar no skatetismo e amei as fotos que que foram mostradas dela praticando esse esporte.

Houve maior grau de envolvimento dos alunos nesta aula com a entrevista, e passei a refletir sobre as justificativas desta relevância. Por meio das falas, é notável como a entrevista provocou reflexões em discursos sobre representações antes “naturalizados” pelos alunos, como o da entrevistada ser skatista e não ser homem; ou de relacionar o skate com a dança, especificamente o ballet, uma prática corporal geralmente discursada de forma distante ou o oposta ao skate, por ter leveza e suavidade; o skatista não ser somente, por exemplo, um rapaz corajoso que quer competir, mas também uma jovem que usa o skate para encontrar os amigos ou para outros fins. Os diferentes skates, *longboard e carveboard*, corroboraram no interesse de vários. Percebi que a entrevistada se conectava com outros assuntos já abordados nas aulas da tematização, por exemplo sobre o envolvimento e participação feminina na prática de skate; como a participante se distanciava de vários discursos colocados sobre ser skatista; a dinâmica de uma outra pessoa estar envolvida nas aulas além do “professor de toda semana”; os tópicos tratados serem respostas às perguntas trazidas pelos alunos e a disponibilidade do tempo dado à entrevista foram possibilidades que se colocaram em minhas reflexões.

Outro ponto relacionado a essa entrevista, foi que quando essa tematização se abriu para outras práticas, semanas depois dessa atividade, uma outra entrevista surgiu como possibilidade, com um rapaz produtor de *traps*, trazida por uma aluna, sem a minha intervenção direta. Inferi que a aluna lembrou da dinâmica que já havia acontecido em outro momento e foi pertinente a conexão com um representante da prática tematizada.

Neste SESI em que atuo, há um combinado da gestão com os professores, que ao final de cada “etapa” (com duração de três a quatro meses), devem ser apresentados dois instrumentos avaliativos. Conversei então com os alunos que deveria lançar duas notas, e que para isso consideraria toda a participação na etapa e também um outro trabalho, que eles poderiam realizar em grupos de até 5 pessoas ou individualmente. Chamei o trabalho de “Ampliando e aprofundando o skate” e em um arquivo montei a

explicação da atividade. Expliquei que muitos outros conteúdos foram se apresentando durante as aulas, e que eles trouxeram diferentes sugestões de estudos relacionados ao skate. Portanto, os grupos escolheriam algum dos temas de interesse e produziram um material no formato escolhido por eles, para compartilhar com a turma em uma data combinada. Poderiam realizar a produção de um vídeo, *podcast* ou cartaz. Dei algumas sugestões de temas para a pesquisa, a partir dos conteúdos levantados em aulas anteriores, visando o processo dos encontros desde o começo do ano letivo. Inclusive, os temas também foram retirados de uma atividade já apresentada aqui, que foi realizada pelo aplicativo *Mentimeter*, pelo qual perguntei aos alunos quais conteúdos eles compreendiam como relevantes de ainda serem estudados sobre o skate.

Os alunos formaram seus grupos e alguns realizaram o trabalho individualmente. Separei duas aulas para que os grupos pudessem se reunir e disse que assim que estivessem com as pesquisas prontas, poderiam enviá-las.

Na aula marcada para apresentação, no formato online, fui mostrando os trabalhos dos alunos que autorizaram e abri espaço para que eles pudessem acrescentar mais falas e tópicos à apresentação, caso quisessem. Cada grupo escolheu o seu formato e houve trabalhos em formas de cartaz online (pdf, slides no Power Point, Canva) ou feito à mão, vídeos e podcasts que variaram no tempo de 2 a 15 minutos. Durante a mostra dos trabalhos, eu realizava comentários e perguntas aos grupos. Com isso, foram necessárias três aulas para que todos os trabalhos fossem apresentados. Os alunos escolheram temas como: participação, empoderamento feminino e skatistas famosas; manobras, modalidades e tipos de skate; mega-rampa; *longboard dancing*; skatistas famosos (brasileiros e estrangeiros); preconceitos relacionados à prática; estilos de música e cantores que compõem a cultura do skate/skatista; equipamentos de proteção e segurança; dicas para começar a andar e o medo da prática; campeonatos: formato, regras, federações, entrada nas Olimpíadas; customização do skate; relação do skate com o surf; estilos de se vestir em diferentes décadas. Abaixo, trago alguns dos trabalhos realizados. Os que foram realizados em forma de *podcast*, somente gravados em áudio, não são possíveis de serem trazidos neste relato. Já os vídeos que foram produzidos, são exemplificados aqui por fotos tiradas de algumas partes.

SKATE

MUSICAS

- PUNK ROCK
- GORE MUSIC
- RAP
- HIPHOP
- TRAP

CHORÃO
QUEM FOI
CONTRIBUÇÕES
MÚSICA.

MATHE
QUEM FOI
CONTRIBUÇÕES
MÚSICA.

VARIAÇÃO

- QUEM FOI
- MUSICAS
- SKATE

ROCK

- ANOS 90
- BANDAS
- MANOBRAS

Segurança no Skate

Por que usar os equipamentos : Equipamentos que não podem faltar.

andar sem capacete, joelheira e luvas (dependendo da sua modalidade) pode fazer com que seu skatista leve mais cedo, se exposto a lesões que podem até te afastar do esporte.

Os equipamentos de proteção para o skate são diversos, mudam muito de acordo com a modalidade que você pratica e podem até melhorar seu desempenho, proporcionando de manobras e aumentando a confiança conhecer os equipamentos para andar de skate deve ser o primeiro passo, pois é quase inevitável sofrer alguns pequenos danos a prática desse esporte.

Capacete: o capacete é o equipamento de proteção mais importante para quem anda de skate e a cabeça é o ponto de impacto mais vulnerável do corpo humano. Um bom capacete pode salvar sua vida.

Joelheiras: as joelheiras protegem as articulações dos joelhos, que são as partes do corpo mais suscetíveis a lesões.

Luvas: as luvas protegem as mãos e os punhos, que são as partes do corpo mais suscetíveis a lesões.

Óculos: os óculos protegem os olhos de impactos e de objetos que possam cair no rosto.

Estilo dos skatistas ao longo das décadas

██████████ - N°26

██████████ - N°31

Mulheres no skate

Mulheres no skate

VIVAVIDEO

Manobras De Megarampa

- Big spin
- 360° ollie
- Nose grab
- Ollie

Esta manobra é realizada quando, em frontside ou backside, o skatista dá um giro de 180° no corpo em vez de 360°.

Esta manobra é realizada quando o skatista, com a mão de frente, agarra no nose do skate.

Ollie consiste em bater no tail do skate com o pé de trás e saltar para frente mantendo o pé dianteiro sobre o shape, dando um toque no nose.

PodCast

Longboard dancing

KINEMASTER

educacaofisica

COMO CUSTOMIZAR SEU SKATE

DICAS PARA INICIANTES E CUSTOMIZAÇÃO DO SEU SKATE



Considerarei essa atividade interessante em alguns aspectos: permitiu que a voz dos estudantes fossem enunciadas como legítimas, pois suas pesquisas, ao serem trazidas para as aulas, no formato escolhido por eles, foram colocadas como conteúdos centrais; proporcionou o estudo de conteúdos relevantes que porventura não seriam abordados; devido ao pouco tempo e infinitas possibilidades de realização da tematização, pude perceber aquilo que, dentro do tema de skate, despertava o interesse dos alunos; em algum dos trabalhos identifiquei a desestabilização dos significados antes discursados sobre os skatistas, nos quais os alunos traziam skates diferentes e skatistas de diferentes idades, gênero, épocas e situações (nas ruas ou em competições), potencializando a compreensão de que os significados sobre algo são contingentes e adiáveis; permitiu a abertura para novas tematizações, pois em alguns dos trabalhos foram abordadas as relações do skate com a música e dança.

Posteriormente às apresentações dos trabalhos e término da primeira etapa, refleti sobre a continuidade da tematização de skate. Até este momento, por diversas vezes, práticas discursivas e não discursivas sobre esta representação foram abordadas e problematizadas. Percebi que as situações de aprofundamento e ampliação não ocorreram somente em um momento, mas durante toda a tematização, como mostrou o trabalho de Neves (2018). E, mesmo diante de poucos momentos de vivência de skate, nesses foram possíveis a realização de várias manobras.

As aulas continuavam online e considerei que uma nova forma de ampliar o tema, poderia ser a “rescentralização” das aulas para um novo tema, que se conectou com o skate durante as aulas, nas falas e atividades realizadas. Resolvi ter um momento de reflexão escrita com os alunos, na qual pedi para eles escreverem um resumo, analisando como tinha sido a primeira etapa para eles até aqui. Com a ação de mapear constante, essa atividade suscitou reflexões acerca das potencialidades das aulas de EF desde o começo daquele ano. Na mesma aula, iniciei um diálogo com os alunos, sobre o que eles

conheciam sobre os gêneros musicais de *rap* e *trap* e perguntei por que alguns conectavam essas músicas com o skate, na expectativa de planejar o que seria uma possível próxima tematização. Esses gêneros musicais foram constantemente citados pelos alunos em diferentes atividades da tematização de skate, e mesmo não sendo uma prática corporal, compunha-se como uma nova tematização. Isso se apresentou como uma novidade, inclusive para o CC, pois a tematização de uma prática corporal se aproximou de outros saberes e questionou os limites da EF, visto que o *rap* e o *trap* não são práticas corporais. Aliás, o que elas seriam? Esta tematização foi para além da disciplina EF, se aproximou por exemplo das Artes e colocou em xeque a hegemonia da organização curricular escolar por disciplina.

Trago aqui algumas reflexões escritas pelos alunos ao responderem a seguinte indagação postada no CD:

REVISITANDO O QUE ESTUDAMOS

Oi pessoal! Estamos revendo na aula dessa semana, todos os conteúdos que foram abordados nos últimos meses sobre o Skate.

Escreva aqui, um resumo, analisando como foram as aulas de educação física para você nessa primeira etapa: temas, discussões, vivências, aprendizados, atividades e novas ou diferentes visões/pensamentos que você leva sobre o skate.

Frases foram colocadas para resumir os pontos requeridos e algumas são aqui colocadas. Entre algumas das salas, disporei alguns comentários de análise e percepções:

2A

Discente 1 - Em minha opinião foram ótimas, muito bem interativas tanto com a sala quanto fora (fazendo entrevistas, prática de skate e etc) foram muito legais, um dos melhores assuntos que estudei.

Discente 2 - Muitos pensamentos dos outros alunos me fizeram pensar sobre o skate e a prática, coisas que eu nem sabia e que me fizeram interessar mais.

Discente 3 - Em suma, esse assunto foi um dos melhores, essas atividades poderiam sim se repetir ao longo do tempo, com discussões, entrevistas, debates, atividades físicas e etc.

Discente 4 - Tivemos um estudo sobre a área do skate, falamos sobre manobras como Ollie, Ollie North, Nollie. Tivemos a prática do skate, onde tivemos tombos maravilhosos, falamos sobre as mulheres na prática, inclusive tivemos uma pequena entrevista com uma mulher que já participou de várias competições e tem a prática bem nova. Aprendemos sobre diferentes skates, e um excelente trabalho de apresentação da sala com boa criatividade dos grupos e temas distintos.

Discente 5 - Na primeira etapa estudamos tudo relacionado o skate, origem, principais manobras, mulheres no skate, olimpíadas, tipos de

skates, pistas, reconhecimento...e até mesmo alguns alunos chegaram a praticar o skate. Tivemos a entrevista com a amiga do professor sobre sua vida com o skate. E tudo mostra como o skate vem batalhado preconceitos e crescido muito rápido. Curto muito a prática, e gostaria de ter ainda ela nas aulas de educação física, que por sinal são muito boas e criativas.

Discente 6 - O tema que a gente discutiu foi o Skate, nós tivemos uma pequena vivência quando as aulas voltaram presenciais, e nós andamos de skate com várias quebras e remadas, nós também mudamos a nossa visão do skate, agora eu sei que todos podem andar, desde o bebe até o velho, o cego, o cadeirante... todos. Também sei como funciona os campeonatos de skates, como a mega rampa, campeonato freestyle.

Discente 7 - Bom, essa etapa de educação física me surpreendeu, primeiro por que eu nunca imaginei que fosse possível aprender tanto sobre o skate em educação física e segundo, que eu nunca imaginei que o próprio esporte fosse tão amplo e houvesse tantos assunto a serem abordados, por exemplo; seus tipos de manobras e pistas.

Em alguns comentários dessa sala, "2A", é possível observar que alguns discentes consideraram a profundidade na tematização, se surpreendendo com a extensão do estudo e com o tema escolhido.

2B

Discente 1 - Em minha vivência da primeira etapa e o assunto sobre o que eu mais gostei foi a desconstrução que fizemos com base nos estereótipos implantados pela sociedade na imagem do praticante do esporte, o skatista, decidimos ao final que qualquer um que esteja feliz praticando a experiência sobre quadro rodas é um skatista. Gostei de aprender sobre as diversas possíveis origem do esporte e da entrevista realizada com o professor e uma profissional da área. Gostaria de ter vivenciado a prática na escola com meus amigos, mas infelizmente devido a pandemia não pudemos.

Discente 2 - Com o aprendizado do skate essa etapa, fez com que eu aprendesse muita coisa nova, e a maneira que foi trabalhado com entrevista, em grupo, vídeos e discussões fez com que não ficasse cansativo. Levo que o skate pode ser praticado de diversas formas e em diferentes tipos. Que praticando a modalidade acaba criando equilíbrio e as vezes até uma paixão pelo mesmo.

Discente 3 - O skate não era um tema que eu tivesse afinidade ou achasse muito interessante logo de cara, porém, conforme as aulas foram se passando e eu percebi que trabalhar com skate não é falar apenas do skate em si, que envolvem seus diversos estilos que são bem interessantes, suas hipóteses de histórias, músicas e o estilo de vida em geral, mostrando também os preconceitos existentes e acabei aprendendo bastante e gostando não necessariamente da prática, mas do assunto como um todo.

Discente 4 - Trabalhamos muito com o skate nas aulas de educação física e sinceramente nunca tive interesse pelo tema, mas como tivemos bastante aulas, confesso que principalmente graças a entrevista que compartilhou experiências, me interessei pelo conteúdo.

Discente 5 - Eu já conhecia o skate, e como andar. Porém com as aulas, acabei tendo novas visões sobre o skate. Como a questão da música,

estilos, danças e vestimentas. Gostei muito dessas novas visões apresentadas e dos trabalhos envolvidos, que sempre tinham algo a mais para adicionar e nos apresentar mais sobre a cultura do skate.

Nesta sala, “2B”, observo que os alunos citam questões problematizadoras que foram trabalhadas na tematização, como desconstrução de estereótipos sociais e preconceitos acerca da prática. Também houve destaque para a variação das ferramentas para realização de atividades (vídeos, trabalho em grupos) e alguns reconheceram, que mesmo sem afinidade inicial com o tema, puderam respeitar e aprender com as aulas.

2C

Discente 1 - As aulas de educação física para mim foram bem leves, onde o tema foi, relativamente, fácil e de certa forma, diferente e curioso. Achei as aulas bem dinâmicas, onde você além de explicar, deixou tempo para a gente discutir e participar ativamente nas aulas, trouxe até uma entrevista e isso foi bastante interessante e agregou bastante nas aulas. Sobre as vivências, eu não pude participar na escola, mas fiz uma coisa ou outra aqui em casa. Aprendi bastante nessas aulas; antes, eu imagino que o skate é só um esporte; hoje, já sei que o skate, além de ser um esporte, é também um estilo de vida.

Discente 2 - Eu gostei bastante, vem sendo aulas bem dinâmicas, consegui absorver diversas informações através dos trabalhos que foram apresentados, foi bem liberal, nos deixando escolher o formato do vídeo e isso é bem legal, porque assim temos mais autonomia e torna a avaliação, deixando assim o leque de opções mais amplo, consegui ver e absorver muitas informações com os trabalhos que foram apresentados, informações as quais eu nunca imaginei, como os campeonatos femininos de skate e a história dele em si.

Discente 3 - Com as aulas que tivemos pude aprender mais sobre esse esporte que nunca tive muito contato, aprendi coisas que nem mesmo imaginava e até mesmo parei com certos “estereótipos” que tinha sobre o skate e seus praticantes.

Discente 4 - Há muitas vivências que descobrimos durante a pesquisa, com por exemplo como foi a integração dos skates e todo o seu movimento rebelde junto.

Discente 5 - A história do skate e seu surgimento, que surgiu na Califórnia, inventado pelos surfistas para “surfar” nas ruas da Califórnia quando o mar estava muito frio ou movimentado/parado demais.

Discente 6 - Os famosos estereótipos brasileiros e antiquados sobre skatistas, os estereótipos são basicamente senso comum preconceituoso e ignorante. Que diz que pessoas que andam de skate são vagabundas, burras, não se importam com o futuro, não gostam de estudar, são homens, jovens, magros, atléticos ou no mínimo com um porte físico comum (Sem falta de algum membro, ou alguma síndrome), com roupas feias e mal passadas, que gosta de rap. É óbvio que, por exemplo, eu, mulher, baixinha, que não sou burra, me importo com o futuro, gosto de me vestir bem (Mas isso não significa que roupas largas são roupas de gente forgada), gosto de rock, não vou conseguir andar de skate porque o senso das pessoas é achar que eu não consigo pisar em um, ou ganhar uma olimpíada com isso.

Discente 7 - Achei essas aulas de ed. Física que tivemos até agora, muito legais, pois é a primeira vez que estudo esse tipo de assunto na escola, e é muito bom conhecer coisas diferentes e novas, histórias diferentes e aprendendo com tudo isso. As aulas são dinâmicas, e tem diálogo, o que é muito legal, pois são alunos e professor trocando experiências e vivências, estudei em várias escolas e nenhuma trouxe esse tema para as aulas.

Também destaco as ampliações discursivas presente nos comentários do “2C”, a novidade na tematização do skate em aulas de EF e a importância atribuída ao formato dialógico das aulas.

2D

Discente 1 - Eu achei esse tema bem interessante. Confesso que no começo não tinha uma boa visão sobre esse tema por que eu não conhecia nada sobre o assunto, e pensava que não agregaria muito para mim. Mas com o passar a etapa, eu fui vendo o quão importante é saber mais sobre esse assunto, e também o quão legal é aprender sobre isso, mesmo sem a prática, acredito que deve ser bem divertido, já que eu passei a ver o *skate* como uma forma de lutar pelos direito dos *skatistas*, e contra o preconceito com esse esporte, tanto com os estereótipos colocados nele, quanto em relação as pessoas que praticam. Mudei bastante a minha visão, o que e fez repensar também sobre ter certeza de que realmente não quero testar andar de *skate* algum dia.

Discente 2 - Eu achei muito importante, porque eu sempre gostei da prática do skate, mas não pensei em estudar a teoria, as atividades foram boas, porque escolhemos qual maneira fazer, um tema que chama atenção nossa. Estudamos, quais tipos de skate, manobras, sobre mulheres, suas origens, como que está nos dias de hoje, o estilo de pessoas que anda de skate, as idades das pessoa que prática, os lugares que geralmente prática , como nossos pais e sociedade vê o skate, as olimpíadas do skate, estilo também de músicas, e como que foi a nossa experiência com a teoria e a prática, e também falamos com uma skatista mulheres que mostrou o mundo dela no skate. Eu amei esse tema, ele deve ser reconhecido pela sociedade, e também descobrir algumas coisas em comum com essa prática.

Discente 3 - Como esse foi o primeiro ano que tive aulas com o senhor, me surpreendi com as suas aulas, temas abordados e a maneira como são tratados em sala de aula. Adorei o tema, quando a gente foi praticar no ginásio, a entrevista que o professor trouxe, e a maneira como foram aplicadas as avaliações (que pudemos escolher o subtema e o formato de entrega, uma liberdade muito boa).

Discente 4 - A respeito dos aprendizados, juntos colaboraram pra que eu criasse um respeito maior pelo esporte, e um encanto também, pois quanto mais a gente falava sobre, mais dava vontade de começar a praticar, e um ponto muito interessante é que estudar sobre o assunto faz a gente romper com alguns estereótipos negativos e repensar sobre nossa visão quanto á outros esportes.

Discente 5 - As aulas de modo geral foram muito legais, tanto as aulas no teams como a prática que realizamos na escola logo no início do ano. O skate foi um tema que todos abraçaram, gostamos muito da ideia, por se tratar de algo diferente, que não é falado com tanta frequência nas

aulas de modo geral, por isso, discutir sobre esse assunto é algo empolgante. A única crítica que tenho em relação a matéria é a constância do tema, estamos trabalhando com o skate desde fevereiro e acho que seria legal tratar de outros tipos de esporte também, gosto muito do skate mas acho que estamos tratando dele a muito tempo.

Evidencio o escrito pelo Discente 5, da sala “2D”, como algo diverso dos demais, onde o discente teve a abertura para realizar uma crítica sobre o tempo dispensado para a tematização de uma única prática corporal. Conforme narrado desde a introdução deste trabalho, apesar do CC ser parte da proposta curricular de EF da instituição há mais de cinco anos, não é possível determinar que ela agenciou e orientou os discentes anteriores desses alunos. Uma proposta que, devido seus encaminhamentos didático-metodológicos, seus princípios éticos políticos e, portanto, por sua organização didática, não pode pré-determinar o tempo que será dispensado para uma tematização, que muitas vezes percorrerá semanas, ou até meses, para abordar com profundidade os conteúdos gerados. Com isso, é comum a estranheza ou a discordância por parte dos alunos, não só com as práticas corporais estudadas, que fogem dos esportes coletivos mais praticados em aulas de EF de outros anos, bem como com o tempo dispensado em uma tematização. Ademais, consinto novamente com Neira e Nunes (2020), que no CC, os sujeitos participantes experimentam e encontram aberturas para o dissenso, que é oportunizado ao ressignificar uma prática corporal durante sua vivência e em vários outros momentos da tematização.

2E

Discente 1 - Nós estudamos muito sobre o skate, de fato foi algo que tivemos grande ênfase e trabalhamos bastante para chegar a um resultado que inicialmente parecia ser bem simples. “O skate é pra todos?”. No início está parecia ser uma resposta um tanto quanto simples, “não, apenas para os skatistas”, mas quando começamos a descobrir quem eram os skatistas vimos que não se tem idade, cor, gênero, nacionalidade ou qualquer outra coisa que te impeça de ser skatista, qualquer pessoa pode ser skatista. Ela só precisa ter 2 coisas. Vontade e diversão, com essas simples 2 coisas qualquer pessoa pode ser skatista, ela esta livre pra seguir o caminho que quiser e aprender a andar. Também vimos como começar a andar de skate e também se essa pratica pode ser aprendida de maneira simples ou demora muito. Vimos também se existe machismo nessa área por ser de grande parte um esporte praticado por homens e também. Por fim vimos as modalidades que existem dentro desse esporte e vimos se é uma boa ideia introduzir o skate nas olimpíadas, tudo isso pode ser observado nesses últimos 2 meses. Creio que aprendemos muito e talvez alguns alunos mudaram de opinião e queiram introduzir a pratica do skate em seu cotidiano.

2F

Discente 1 - Achei essa experiência muito legal. Infelizmente fiquei apenas na teoria, porque não pude ir nas aulas práticas, mas mesmo assim gostei muito das atividades. Além de ser um conteúdo que não vimos normalmente em escolas, conseguimos entender melhor sobre uma cultura, entender melhor sobre a história do skate, seus estereótipos e tudo mais, fazendo com certeza que muitos jovens se interessassem e começassem a andar de skate.

Discente 2 - As aprendizagens realizadas durante nossas aulas de educação física sobre a cultura do skate, sua prática, vertentes e subcultura, nos proporcionou a saída de uma bolha fixa, para um local fora de nossa zona de conforto. Realizamos atividades práticas, onde tivemos que de fato efetuar o esporte.

Discente 3 - Além da prática do mesmo, tivemos a oportunidade de presenciar uma entrevista maravilhosa com uma skatista profissional, onde a mesma relata como foram suas dificuldades para enfrentar o grande machismo existente na cultura.

Discente 4 - Com os materiais oferecidos pelo professor durante a etapa foi possível entender que o skate é um esporte que foi incorporado recentemente nas Olimpíadas, consistindo em uma prancha com quadro rodas e dois eixos. Esse esporte possui manobras de fáceis e difíceis com obstáculos. Com isso, o mais interessante são suas manobras complicadas e perigosas, que exigem muito equilíbrio e coragem. Além disso, o que mais chama atenção nos vídeos é como as pessoas que andam de skate são as mais diversas. Chegando à conclusão de que não há idade, condição física, gênero ou estilo dentro desse esporte. Sendo assim uma prática de todos para todos e totalmente inclusivo, basta ter vontade de aprender. Dessa forma, os relatos vistos em aula quebram todos os estereótipos que tinham na minha cabeça. Ainda que, durante a entrevista com a skatista entramos em contato com uma professora e bailarina clássica, que andava de skate dentro da faculdade.

Ainda convém lembrar sobre os trabalhos em grupos com o objetivo de pesquisar e trazer mais pontos interessante do skate para a aula, no qual foi muito legal pode desenvolver uma apresentação com o conteúdo e escolhemos e mais nos identificamos. Houve também, o mapa mental, que tornou a aula mais dinâmica do que somente o professor explicando sobre a história do skate em uma aula expositiva. Por fim, o documentário “Dirty Money” nos mostrou mais pontos desconhecidos sobre o skate, como a influência do fim da ditadura militar, os primeiros patrocínios e os campeonatos como fonte de renda, e o período de crise econômica brasileira, que diminui muito os campeonatos e o skate como trabalho.

Discente 5 - Eu gostei bastante, hoje em dia aparece muita coisa no meu Reels (no IG) sobre skate, e eu acho maravilhoso, gosto de ver o povo andando, vibe boa e afins.

Amei o tema, nunca pensei que fosse gostar tanto de skate, “aprendi” várias manobras, estilos e agora tenho uma vontade enorme de andar de skate kkkkk.

Os relatos do “2E” e “2F” salientaram que alguns discentes sentiram falta das vivências coletivas na escola, ausentes pelo contexto de pandemia. Mais uma vez, expuseram ampliações discursivas de representações e a relevância da entrevista como

parte dos encaminhamentos quando escrevem que “As aprendizagens realizadas durante nossas aulas de educação física sobre a cultura do skate, sua prática, vertentes e subcultura, nos proporcionou a saída de uma bolha fixa, para um local fora de nossa zona de conforto (Discente 2, sala “2F”)” e “Dessa forma, os relatos vistos em aula quebram todos os estereótipos que tinham na minha cabeça. Ainda que, durante a entrevista com a skatista entramos em contato com uma professora e bailarina clássica, que andava de skate dentro da faculdade (Discente 4, sala “2F”)”.

Além destes relatos, uma aluna, que estuda na rede SESI desde o Ensino Infantil, me abordou para conversar sobre a tematização de skate e *rap* dizendo que estava achando muito interessante o formato das aulas e os temas escolhidos, pois durante o ensino fundamental sempre tinha aulas com os mesmos esportes e era sempre os mesmos alunos que participavam.

Apresentando brevemente a questão do anúncio de um novo tema que se apresentava nas aulas, no começo do ano, em uma atividade de mapeamento, alguns alunos haviam comentado sobre as músicas que gostavam de ouvir, e os estilos de dança que alguns dançavam. Além disso, durante a tematização do skate, em uma das aulas presenciais, alguns alunos pediram para colocar músicas enquanto andavam de skate, como Charlie Brown, que voltou a aparecer na figura do “Chorão” em uma atividade de “Mapa conceitual” já mostrada aqui; e requeriam também outros “sons” relacionados a *raps* e *traps*. Alunos argumentaram em alguns trabalhos em grupo as relações de estilos musicais e de dança que se conectavam com o skate. Uma modalidade, chamada de *longboard dancing* também foi tema de pesquisa de um grupo de alunas e foi muito abordado na entrevista com a skatista.

Pelas conexões feitas pelos alunos do skate com o *rap*, o *trap* e, conseqüentemente, com a cultura hip hop, já no meio daquilo que é considerado na escola como “segunda etapa do ano letivo”, no mês de junho, passamos a abordar especificamente sobre o tema *rap* e *trap*. Verifiquei com os alunos que alguns já haviam estudado no ensino fundamental sobre danças e sobre a cultura hip hop, mas não aprofundou e ampliou nas aulas de EF, e também não estudaram sobre gêneros musicais como o *rap* e *trap*. Um dos alunos explicou durante conversa em aula online que faziam batalhas de rima em intervalos na outra escola. Muitos compartilharam que ouviam esse estilo musical, tanto de grupos, MC’s nacionais e internacionais e passaram a se engajar em aula com a possibilidade de estudarmos sobre esse tema. Portanto, com a ideia de

continuidade, e tendo este planejamento semanal das próximas ações, artizando as aulas, continuamos o estudo dessas práticas que no início focaram em um objeto (que vai para muito além) denominado skate e em suas redes de conexões nos levaram, em uma de suas muitas possibilidades, para a escolha de um caminho, com a música, dança, rima, batalhas, *rap*, *trap*, e que poderia nos conectar em outros meandros que essa EF nesse meio potencializa.

Nos meses de junho e julho, as aulas passaram novamente a ser híbridas, mas somente para algumas turmas, em que ao menos 40% dos pais autorizaram o retorno presencial. Com todas as turmas continuei o estudo com o *rap*, *trap*, e em alguns momentos de aula na quadra ou ginásio, foi possível que alguns alunos andassem de skate pela primeira vez. Essa tematização do *rap* também conversava com um projeto escolar das bibliotecas, voltado para vestibular, onde tiveram um seminário sobre o álbum dos MC's Racionais, "Sobrevivendo no inferno", que integra desde 2020 o vestibular da Unicamp, e os alunos puderam traçar paralelos com as nossas aulas.

Este tema ainda viria a possibilitar aulas sobre batalha de rima e a construção de rimas; compreensão de que existem diferentes estilos de dança dentro do movimento do hip hop e vivência de passos desses estilos; a entrevista com um MC, produtor de *traps* e que foi indicado por uma aluna, que compreendendo o movimento das aulas me procurou para saber se eu teria interesse de trazer um convidado para as aulas após termos tido uma entrevista durante a tematização do skate; vivência e recriação de passos de dança, em grupos, de movimentos encontrados em mídias sociais muito usada por eles como o TikTok e problematizações foram trazidas para as aulas.

Explano que nestes meses de EF híbrida, online e presencial, problematizações, ressignificações, aprofundamentos e ampliações não somente sobre o tema de skate ocorreram, mas também sobre os discursos da representação "Educação Física". Alguns alunos citaram como se surpreenderam com o tema estudado, com o formato das aulas, com o tempo e profundidade na abordagem do tema, com a "dinâmica" das aulas, com a participação de alguém fora do contexto das aulas sendo entrevistada (mulher, bailarina e skatista) e por não terem praticado o skate e mesmo assim estudarem sobre esse assunto por meses. Ressignificações nos discursos sobre skate e skatistas foram marcas das aulas, o que corroborou com a noção de que o CC de EF afirma a diferença e pode desconstruir discursos sobre representações e reconstruir outros.

4. CONSIDERAÇÕES “FINAIS”?

Essa pesquisa, e seu pesquisador, foram afetados por diversas situações que transpassaram o seu contexto de vida. Em minha chegada ao mestrado, expectativas me cercavam. Algumas se mantiveram, outras foram ressignificadas em meu contato com o orientador, com o GT, amigos, familiares, e, em meu contexto social, principalmente a partir das primeiras notícias e na continuidade da pandemia de Covid-19, que acompanhou todo o trabalho, potencializando novos questionamentos. Assim como em outras conexões, desse emaranhado de teias que formam as redes de relações sociais, surgiram indagações de como as pesquisas, aulas, trabalhos, a vida em suma, continuaria. E, como compreendido pelos conceitos aqui debatidos, novas significações sobre os modos, formas de vida, foram construídos. Nas escolas, os professores foram impulsionados a reconstruir suas formas de aula, o que coadunou para a forma como o método de autoetnografia foi desenvolvido e ressignificado nesta pesquisa. Apesar das novas e recorrentes mudanças, o prosseguimento com os objetivos de pesquisa e novos processos de subjetivação ocorreram. E aquilo que foi possível nas aulas de EF, baseadas no CC, na escola SESI de Campinas que continuaram em seus diversos formatos, foram aqui descritos e analisados, durante 6 meses, em suas relações de poder e práticas discursivas a partir de referenciais pós-estruturalistas. Para isso, escrevi sobre o atual contexto político do EM no Brasil, sobre currículo e os currículos de EF, com maior ênfase ao CC. Michel Foucault e Stuart Hall, em seus escritos sobre representação, poder e governamentalidade, atuaram como operadores conceituais nas análises dos discursos emergidos nessa autoetnografia.

Percebe-se nos registros, que as aulas, não almejaram construir novas verdades e formas de disciplinamento, mas, sim, apresentaram diferentes práticas discursivas e não discursivas sobre a prática corporal aos jovens. Com isso, regimes de verdade e formas homogeneizantes do pensar passaram a ser questionados, tais como, a representação sobre o skate enunciada pelos alunos como prática para pessoas específicas, jovens (na maioria meninos) muito habilidosos e corajosos, com comportamentos, um estilo específico de penteado e vestimentas e que só ouvem um estilo de música; não consideravam ou não sabiam sobre a participação e competições femininas; alguns pensavam que só existia um tipo de skate ou mesmo não consideravam as diferentes competições; entre outras. Foram propostas atividades de problematização, que

colocaram esses regimes de verdades sob suspeita e promoveram encontros com diferentes práticas discursivas e não discursivas acerca do skate e de seus representantes. Investigou-se diferentes idades, gêneros e corpos; vivenciou-se diferentes formas de andar, apesar de alguns alunos terem tido poucas oportunidades pelo contexto de pandemia, compartilhamos ideias para novas formas de vivenciar, independente da experiência com o skate, transgredindo o pensamento de que andar de skate, ou que o próprio artefato, é algo único; vimos que mulheres, por vezes sofrem preconceitos, mas também andam e competem; que skatistas ouvem diferentes tipos de músicas; discursos que representam o skate como estilo de vida, trabalho, meio de transporte, encontro de amigos, para ganhar dinheiro, viajar ao mundo também foram apreciados. Além disso, destacamos que a tematização do skate, ampliou e potencializou o espaço para que outras práticas, não somente corporais, fossem estudadas. Com isso, o *rap* e o *trap* anunciaram novos temas de estudo ao serem articulados com os discursos tratados nas aulas de skate, sendo, possivelmente, uma novidade, inclusive para o CC, já que uma prática corporal se aproximou de saberes de outras disciplinas, como a de Artes.

Face a esses acontecimentos observamos a assunção de outra posição de sujeito por parte dos alunos acerca do skate e skatistas, que produziram outros regimes discursivos, mais abertos à diferença, pelos quais enunciaram não modos de ser, fazer certo ou errado, mas diferentes representações sobre esta prática e que estas regulam tanto as formas de ser e praticar o skate como os modos que se discursam a seu respeito.

Considerando a constituição do sujeito imerso em práticas discursivas e não discursivas, fragmentado em sua história nas relações de poder, concluo que essa autoetnografia funcionou como uma ‘tecnologia do eu’ docente, pois atuou no processo de constituição de minha identidade, carregando novas subjetividades durante essa experiência (LARROSA, 1994). E como foi essa atuação? Em certos momentos como pesquisador, em outros como professor militante, e quiçá, como skatista. Repensei e ampliei meus discursos sobre skate, skatistas; sobre as formas e locais em que aulas de EF podem ocorrer, já que tive pela primeira vez a experiência de dar aulas de forma online e híbrida; e não mensurava o impacto de determinadas atividades, como a participação de um representante da prática tematizada. Além disso, me identifiquei em certos momentos, como um professor militante (GALLO, 2002), pois todo o meu fazer das aulas foi acompanhado e influenciado pelo GT, que, a partir dessa pesquisa, denoto como uma característica muitas vezes comum, ou inerente ao fazer do docente agenciado pelo CC.

Ainda, de tanto pesquisar sobre o skate, para a construção do planejamento das aulas (conduta impulsionada pela autoetnografia e pelo CC), fui me interessando e sendo afetado por essa prática de maneira mais profunda. Procurei lugares para comprar, andar e assistir sobre o skate. Encontrei amigos que andavam e, em meus tempos de lazer, passei a vivenciá-lo em meu próprio corpo. Refleti, assim como proposto aos meus alunos e alunas se, me tornei, portanto, um skatista? Afinal, o que seria um skatista, aquele que anda de skate?

5. REFERÊNCIAS

ABDALLA, Sharon. **Proposta de reforma do ensino médio divide especialistas; saiba o que muda.** 2016. Gazeta do Povo. 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/proposta-de-reforma-do-ensino-medio-divide-especialistas-saiba-o-que-muda-3sb7aagi3vo1mtks21zdwlr4w/>. Acesso em: 26 ago. 2022.

ARAÚJO, S. N. de; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. Sobre a monocultura esportiva no ensino da educação física na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, 2018.

AZEVEDO, Daniela Medeiros de *et al.* **Culturas juvenis contemporâneas em pauta:** possibilidades da pesquisa em educação. In: XIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2012, Novo Hamburgo. Seminário. Novo Hamburgo: Feevale, 2012. p. 1-13. Disponível em: 11nq.com/92h9a. Acesso em: 20 mar. 2022.

BONETTO, P. X. R. **Esquizeoexperimentações com o currículo cultural de Educação Física.** 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física.** 2019. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, **Conversão da medida provisória 746, de 2016.** Diário Oficial da União, 17/02/2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>.

BRASIL, Ministério da Educação, **Governo lança Novo Ensino Médio, com Escolas em Tempo Integral e nova proposta curricular.** Brasília, 2016a. Disponível <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39571-proposta-preve-flexibilizacao-e-r-1-5-bilhao-em-investimentos-em-escolas-de-tempo-integral>.

BRASIL, Ministério da Educação, **Conselho de Educação de São Paulo manifesta apoio à proposta do Novo Ensino Médio.** Brasília, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/53001-cartilha-sobre-o-novo-ensino-medio-e-lancada-no-senado-publicacao-explica-mudancas>.

BRASIL, Ministério da Educação, **Cartilha sobre o Novo Ensino Médio é lançada no Senado; publicação explica mudanças.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/40791-documento-do-conselho-de-educacao-de-sao-paulo-apoia-a-proposta-do-novo-ensino-medio>.

BRASIL, Ministério da Educação, **Com carga horária 25% maior, aluno será protagonista na escolha da formação.** Brasília, 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/78841-com-carga-horaria-25-maior-aluno-sera-protagonista-na-escolha-da-formacao>.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Ano XIX, Espírito Santo. n.48, p.69-88, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio & CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-37, 2008.

CATINI, C. Empreendedorismo, inovação e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 53-68, 2020.

CHAIM JÚNIOR, C. I.; NEIRA, M. G. Cultura juvenil e Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

COELHO, C. L. C.; SOUSA, A. A. A Reforma do Ensino Médio: ameaças às concepções de formação integrada. **Revista Labor**, [S.L.], v. 2, n. 21, p. 11-23, 20 abr. 2020.

CRISÓRIO, R. Educação Física e identidade: conhecimento, saber e verdade. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, p. 31-54, 2003.

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

DEVIDE, F. P. As aulas de Educação Física escolar sob a ótica de seus atores. **Sprint**, v. 18, n.105, p. 34-40, 1999.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória No 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 30 maio. 2023.

GONZALEZ F. J.; FENSTERSEIFER P. E.; GLITZ A. P.; RISTOW R. W. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**. V. 15, n. 2, p. 1-12, 2013.

GONZALEZ, F. J. Esportivização. In: GONZALEZ, F.J; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, p. 263-267, 2014.

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

_____. A questão multicultural. In: **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, p. 51-100, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2006.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HERNANDES, P. R. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação (Ufsm)**, [S.L.], v. 44, n. 1, p. 1-19, Universidade Federal de Santa Maria, 15 jul. 2019.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, p.35-86, 1994.

LAVAL, C. **A escola não é um empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em Revista**, [S.L.], v. 34, p. 1-23, 5 mar. 2018.

LOADES, M. E. et al. Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. **Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry**, 59(11), 1218-1239. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>, 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. **MotusCorporis**, Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, v.3, n.2, p.52, dez., 1996.

LUNA, C.L.F. et al. **Evasão nas aulas de educação física escolar**. 12p. Dissertação (Graduação) - Instituto de educação Sarah Kubitshech, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 285-296, 2006.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2006.

MARTINS, J. C. J. **Educação Física, currículo cultural e Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades**. 2019. 381f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.) **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-36, 1998.

NEIRA, M. G. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (Orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, p. 159-174, 2019.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018a.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**. São Paulo: PhorteEditora, 2006.

_____. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: PhorteEditora, 2009.

_____. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. [S.l: s.n.], 2009b.

_____. As Dimensões Política, Epistemológica e Pedagógica do Currículo Cultural da Educação Física. In: Lara, L.; Athayde, P.; Bossle, F. (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE: Educação Física Escolar**. Natal: Edufrn, v. 5, p. 25-43. 2020.

_____. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1449-1479, 2022a.

_____. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. In: Neira, M. G.; Nunes, M. L. F (Org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: Feusp, p. 176, 2022b. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/933/845/3094>. Acesso em: 24 ago. 2023.

NEVES, M. R. **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.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade**: ou Da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NUNES, H. C. B.; LIMA, K. A.; FRANÇOSO, S. A proposta curricular de Educação Física do SESI-SP: um caminho que valoriza a voz dos professores. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, No 167, Abril de 2012.

NUNES, H. C. B.; MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física na rede SESI-SP de ensino: uma análise a partir da diferença. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**, v. 02, p. 113-124, 2015.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. 1ª ed. São Paulo: Blucher, v. p. 105-126. 2016.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão "diferença"? In: Neira, M. G.; Nunes, M.L.F. (Org.). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. 1ª ed. Curitiba: CRV, v. 13, p. 15-66, 2016a.

_____. Educação Física na área de Linguagens e Códigos. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) **Educação Física cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016b.

_____. Planejando a viagem ao desconhecido: O plano de ensino e o currículo cultural da educação física. In: FERNANDES, C. **Ensino fundamental - planejamento da prática pedagógica**: revelando desafios, tecendo ideias. São Paulo: Editora Appris, 2018.

NUNES, M. L. F. et al. As noções de experiência e vivência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pró-posições**, v. 32, p. e20190047, 2021.

OECD. **Education and COVID-19**: Focusing on the long-term impact of school closures, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/>. Acesso em: 05/04/2023.

OLIVEIRA JUNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PARAISO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2a ed. Belo Horizonte: Mazza, p. 25-47, 2014.

PAULA, W. M.; BAPTISTA, T. O esporte como conteúdo hegemônico das aulas de educação física em uma escola de Anápolis: um estudo de caso. **Kinesis**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 51-69, jul. 2016.

PINOTTI, F. **Claudia Costin: não será fácil, mas mudanças no ensino médio são necessárias**. Não será fácil, mas mudanças no Ensino Médio são necessárias. 2022. CNN Brasil. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/claudia-costin-nao-sera-facil-mas-mudancas-no-ensino-medio-sao-necessarias/>. Acesso em: 26 ago. 2022.

RUBIO, K.; NUNES, M. L. F. Os currículos da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.55-77, Jul/Dez 2008.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160168, 2019.

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

SANTOS, M.P.C. **Evasão nas aulas de educação física no ensino médio: compreendendo o fenômeno**.16p. Dissertação (Graduação) - Departamento de educação física, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: autores perspectivas e desafios. **Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.24.1, p.214-241, 2017.

SESI-SP – Serviço Social da Indústria. **Orientações didáticas do movimento do aprender, educação física: 1º ano Ensino Médio**. 176 f. SESI-SP Editora, São Paulo, 2020.

SESI-SP – Serviço Social da Indústria. **Orientações didáticas do movimento do aprender, educação física: 2º ano Ensino Médio**. 136 f. SESI-SP Editora, São Paulo, 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, A. D. **Autoetnografia das minhas aulas de educação física na escola do sítio**. 2021. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

SILVA JÚNIOR, W. S. **A resignificação no currículo cultural**: efeito das práticas de resistência. 2021. 163 f. Tese (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SPOLAOR, G. C.; NUNES, M. L. F. Rola bola: dispositivo que produz guetos culturais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 34, n. 4, p. 623-637, dez. 2020.

SOUSA, G. R.; ALMEIDA, F. Q. **Pedagogias (pós) críticas da educação física**: uma leitura com Marcos Neira. In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2021.

TAFFAREL, C. N. Z. Desporto Educacional: Realidade e Possibilidades das Políticas Governamentais e das Práticas Pedagógicas nas Escolas Públicas. **Movimento** (Porto Alegre), Rio Grande do Sul, v. VII, n.13, p. 15-35, 2000.

The Lancet Child & Adolescent Health. **Pandemic school closures**: risks and opportunities., 4(5), 341, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30105-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30105-X). Acesso em: 20/05/2023.

UNESCO. **Education**: From disruption to recovery, 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 20/05/2023.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Gubernamentalidad, biopolítica y inclusión. In: CORTEZ-SALCEDO, R.; MARÍN-DÍAZ, D. (Org.). **Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporâneas**. Bogotá: IDEP, p.105-122, 2011.

6. ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O CURRÍCULO CULTURAL-O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PARTICULAR

Pesquisador: André Marchesi Berselli

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 33451920.0.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.137.601

Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos apresentados para apreciação ética e das informações inseridas pelo Pesquisador Responsável do estudo na Plataforma Brasil.

Desde o início de minha atuação como professor de Educação Física de Ensino Médio, algumas situações presentes em aula me causaram diversas indagações. Essas situações se tornaram recorrentes e percebi que seria algo que me acompanharia durante o ano letivo e, talvez, no decorrer de minha vida como professor de Educação Física. Em minha graduação foi elucidado as transformações históricas existentes nas concepções pedagógicas de Educação Física. Sabe-se que ao longo da história, a Educação Física escolar esteve presente como disciplina obrigatória, desde o século XVIII na Europa e no XIX chegou em nossas terras. Ela passou por diversas transformações no que se refere ao seu objeto de conhecimento e, por conseguinte, nos seus objetivos, conteúdos a serem ensinados, bem como nos seus métodos de ensino. Essa trajetória foi influenciada por concepções militares, movimentos esportivos, aportes teóricos das teorias psicológicas do desenvolvimento humano e por pensamentos críticos e pós-críticos. Como resultado, a definição de seu objeto de ensino promove intensa disputa no campo, não por menos, temos a atividade físico-esportiva, o movimento humano e a cultura corporal (BRACHT, 1999a). Sendo que todos

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.063-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.801

eles também não apresentam uma definição unívoca (NEIRA; NUNES, 2009b). Ao término de minha graduação, idealizei que algumas dessas primeiras concepções curriculares citadas tivessem sido superadas, porém a partir das expressões e ideias comumente apresentadas por meus novos alunos de Ensino Médio, identifiquei que muitas delas ainda perpassam o meio escolar. Ao contrário da suposta linearidade histórica, encontramos todos os objetos de conhecimento sobrevivendo e muitas vezes justapondo-se, produzindo concepções e entendimentos divergentes, influenciando a construção de várias representações acerca da Educação Física Escolar. Ao procurar entender as manifestações dos alunos, sabendo que eles são constituídos por variadas experiências, percebi na fala de alguns como: "porque tenho que participar?", "essa matéria não reprova", "por que devemos nos sentar em roda quando poderíamos estar jogando?" "porque teremos avaliação de Educação Física?", expressões que mostram que em suas aulas em anos anteriores a disciplina foi pouco relevante, ou, até mesmo, que a área passou a ser desnecessária para o Ensino Médio. Bracht (1999b) pontua que a legitimidade da Educação Física escolar para a sociedade atual poderia ser alcançada quando inserida numa perspectiva crítica para a escola, que trata a cultura corporal ou de movimento como produtora de significados na vida do cidadão. Para Neira e Nunes (2009b) um currículo pós-crítico além de apreender pensamentos críticos, superando seus limites, valida vozes antes silenciadas, oportunizando espaço e representação às diferentes culturas presentes em cada turma escolar. Portanto, as declarações dadas por muitos alunos demonstraram que talvez as aulas de Educação Física não produziram significados relacionados às expectativas que propostas curriculares críticas ou pós-críticas visam construir com os alunos sobre a relação do corpo e das práticas corporais com a cultura e sociedade. A proposta curricular de Educação Física da escola de ensino médio que trabalho é a do Currículo Cultural. Mesmo assim, será que os alunos ao chegarem ao Ensino Médio, expressam concepções que dialogam com as compressões de uma concepção pós-crítica? Se tomarmos como base as experiências narradas nesta introdução, podemos concluir que concepções curriculares do movimento esportivo, ginástico ou biopsicossociais foram as mais utilizadas, ou até mesmo, nenhuma concepção se apresentou de forma clara para alguns alunos. Então, passei a lidar com uma constante busca para que eles compreendessem que a Educação Física possui seus conteúdos e tem seu sentido próprio e sua relevância ao ser colocada como disciplina obrigatória do ensino médio. Mesmo assim, alguns alunos ao qual tenho e tive contato, cientes do planejamento, demonstraram grandes dificuldades de aceitação. Alguns insistiam em levantar questões como: "Professor, quando vamos jogar bola?", "Quando vai ser 'fut'?", "Hoje a aula pode ser livre?". Já outros alunos, tomavam uma postura de apatia durante as aulas, procurando formas de passarem

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.063-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.801

despercebidos, se "escondendo" ao máximo, evitando a participação na prática em diversos temas trabalhados, mesmo sabendo que seriam notados ou após receberem orientações no início e durante as aulas. Alguns destes alunos do segundo grupo buscavam a participação acompanhada de alguma recompensa ou com a percepção de uma consequência negativa, como a perda de uma nota ao final do processo. Quando esses alunos eram indagados sobre o porquê da não participação, alguns motivos se apresentavam, como: não ser bom naquela determinada prática, não gostar desse determinado tema, ter vergonha de se expor.

Outra observação relevante é que alguns alunos, mesmo já estudando nessa rede de ensino desde o Ensino Fundamental, foram surpreendidos quando nos diálogos das primeiras aulas citei temas de práticas corporais que poderiam surgir em nossas aulas como: danças, artes marciais ou artes circenses. Neste momento tive também um olhar de estranhamento, pois esta escola, da rede privada, como já descrito anteriormente, se apóia há alguns anos na proposta pós-crítica de currículo, que se denomina como Currículo Cultural, tendo como base a relevância no estudo de todas as manifestações da cultura corporal presentes em cada contexto (NEIRA; NUNES, 2009b). Com esta situação apresentada, percebe-se que mesmo com a implementação de um currículo, ele se constrói na atuação e relação do docente com os alunos, nos discursos colocados em diálogo e nas práticas legitimadas em suas aulas. Alguns alunos, provenientes de outras redes de ensino público e privada ao serem indagados sobre quais conteúdos estudaram anteriormente, me responderam que durante os anos de Ensino Fundamental, as aulas de Educação Física eram somente momentos para jogar futebol, vôlei ou basquete, e geralmente escolhiam aquilo que iriam jogar. Passei a formar então em meu planejamento, momentos iniciais, com explicações sobre a concepção curricular que a escola possuía atualmente sobre a Educação Física e quais seriam suas diretrizes pedagógicas, na esperança de alterar o quadro a mim apresentado. Este momento de problematização, fomentando a conscientização, pareceu surtir efeito durante o início do ano letivo, onde bons momentos dialógicos resultaram em participação com maior qualidade daqueles alunos que preferiam não interagir durante as vivências práticas. Aqueles alunos que compreendiam que a aula de Educação Física seria somente um momento de "jogar bola" ou de escolha de algum esporte passaram a ter melhor aceitação com os novos temas apresentados. Todo esse diálogo também teve sua relevância para compreensão de como foram às atuações pedagógicas de outros professores de Educação Física que eles tiveram e suas possíveis marcas. No entanto, após passar algum tempo dessas aulas iniciais e com o decurso da tematização, alguns alunos voltaram a adotar as mesmas posturas, e novos momentos de diálogo e problematização se apresentaram como necessário. Algo a se destacar percebido nesses novos

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-867
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.801

diálogos é que alguns alunos persistiram em suas concepções antes estabelecidas, mas logo se lembraram da concepção que discutimos que seria utilizada em nossas aulas e buscavam uma nova aceitação. Toda essa descrição fundamentou os seguintes questionamentos: é possível introduzir novos marcos em alunos que começamos a dar aulas no Ensino Médio, sendo que desde o 1º ano do Ensino Fundamental eles passaram por diversos processos de significação das aulas de Educação Física? Afinal, apesar de determinado esforço do professor, qual a concepção que cada um desses alunos carrega ao ingressar no Ensino Médio, referente à Educação Física? Com quais expectativas os alunos chegam para as aulas? Qual o ponto crucial de aproximação e distanciamento de cada aluno, com suas ideais construídas sobre Educação Física? Como levar os alunos a compreenderem a importância dos conteúdos para sua formação como cidadão e que a abordagem visa trazer representatividade aos diferentes grupos escolares? Os fatores limitantes, como: tempo de aula, vestibular, demais prioridades, e principalmente, significados já apropriados, são tão exacerbados que impedem que alterações profundas nestas concepções ocorram no período de Ensino Médio? Neira e Nunes (2009b), compreendem o papel do professor como um pesquisador disposto a investigar o universo de temas e experiências dos alunos, planejador de ações didáticas dialógicas e problematizador para abordagem de visões preconceituosas. Porém, outros currículos atribuíram ao professor de Educação Física outros papéis. Compreendendo que o educador possui essa capacidade de influência, quais outros significados sobre as aulas de Educação Física foram dispostos aos alunos em sua formação e carregados para o ensino médio? Considero que esta influência de outros professores e também de discursos sobre a docência que circulam nas mídias e outros espaços sociais, culminam em intervir diretamente no trabalho inicial dos professores que recebem estes alunos, deixando de possibilitar em suas aulas, diálogos que construam um cidadão que pensa criticamente, que problematiza e que compreende a relevância das práticas corporais presentes nas diversas culturas, como explicado por Neira e Nunes (2009b, p.262): "No currículo pós-crítico da Educação Física, os conteúdos a serem aprendidos (conhecimentos relacionados à manifestação corporal como objeto de estudo) emergirão da problematização apresentada pelas atividades de ensino, desde que se leve em conta o esforço do grupo para sanar as dúvidas que possam surgir diante de um fenômeno ainda não compreendido. Aqui se está a afirmar uma concepção metodológica dialética nos mesmos moldes da pedagogia freireana. Se em um primeiro momento, o conhecimento social se mostra sincrético, disperso e confuso, é a problematização que fomentará análises cada vez mais profundas e permitirá a construção de sínteses pessoais e coletivas". Oliveira (2014), em sua pesquisa percebe que a metodologia colocada pelo professor pode

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.801

influenciar diretamente nas atitudes tomadas pelos alunos durante as aulas e concluí, em tópicos, algumas ações necessárias ou estratégias para as aulas de educação física, visando que a participação venha a ser efetiva de todos os alunos, como: aulas que abarquem todos os conhecimentos, que sejam compartilhadas entre todos, ou seja, que todos participem das socializações presentes, que as estratégias metodológicas sejam variadas, que tornem o aluno ativo e que demais práticas pedagógicas sejam alcançadas. Percebo, porém, que em minhas aulas de Educação Física do Ensino Médio, mesmo tendo essa variedade de estratégias, como citado anteriormente, alguns grupos de alunos recorrentemente mostram alguma resistência às aulas. Souza (2008), em sua tese de doutorado, teve como finalidade encontrar representações que alunos de Ensino Médio têm sobre as aulas de Educação Física, e destacou que para chegar à compreensão daquilo que traz o engajamento ou não dos alunos nas aulas de Educação Física e que pode trazer alterações profundas, a priori encontra-se na pesquisa do significado atribuído as aulas: "Tal raciocínio aproxima-se do caminho trilhado até aqui, de que não é a busca por culpados que resolverá ou dará novos significados à escola, mas a compreensão de como se dão os processos de significação nela, que possibilitarão, sem dúvida, intervenções mais proficuas". Assim sendo, o ponto central deste trabalho está em observar grupos de alunos da escola de ensino médio que atuo se atentando para as diversas formas que os mesmos se expressam durante as nossas aulas de Educação Física, e procurar entrevistá-los, buscando compreender os significados que eles atribuem às aulas no início de um ano letivo, nos primeiros contatos com o novo professor e se esses significados se alteram durante o ano letivo, realizando novas observações e entrevistas. Percebendo assim, se os novos significados que podem surgir se aproximam da concepção pedagógica de Educação Física que trago e expresso em aulas. Esta observação e busca dos significados atribuídos pelos alunos, parte de minha constante inquietação como professor, que credita à concepção pós-crítica de Educação Física um campo para se aprofundar no mundo das práticas corporais e como elas contribuem para a formação de um cidadão capaz de reconhecer, apreciar, respeitar e ter um olhar crítico às diversas manifestações da cultura corporal presentes em sua sociedade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

Compreender o processo de significação que alunos de Ensino Médio apresentam e elaboram sobre as aulas de Educação Física.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.801

Objetivos específicos

- Perceber se o professor de Educação Física pode de maneira concreta influenciar e alterar os significados antes atribuídos pelos alunos, referente às aulas de Educação Física.
- A partir do objetivo acima, identificar ações que corroboram para a construção de novos significados que se aproximam de concepções pedagógicas pós-críticas sobre as aulas de Educação Física, em alunos do Ensino Médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os pesquisadores, o presente projeto não apresenta riscos previsíveis. Em relação aos benefícios, concluem que não há benefícios diretos. Entendem, no entanto, que a pesquisa acrescentará novos conhecimentos ao campo teórico da Educação Física, para o campo dos estudos curriculares, e para os estudos acerca do Currículo Cultural da Educação Física.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este protocolo se refere aos Projeto de Pesquisa intitulado "EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O CURRÍCULO CULTURAL: O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PARTICULAR", cujo pesquisador responsável é André Marchesi Berselli, aluno do Programa de Mestrado em Educação Física sob orientação do Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes, Docente do Departamento de Educação Física e Humanidades e do Programa de Pós-graduação, área de concentração Educação Física e Sociedade, linha de pesquisa: Corpo, Educação e Escola da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

De acordo com os pesquisadores, trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativa, visto que buscaremos interpretar os significados produzidos pelos alunos nas aulas de Educação Física, com uma turma da escola de ensino privado. O procedimento metodológico que será utilizado para alcance dessas respostas será realizado por observação do participante e entrevista. O diário de campo será utilizado para registros dos momentos de observação do pesquisador e áudio gravação de entrevistas narrativas. A observação ocorrerá para seleção de alunos que se expressem de diferentes formas e constituam diferentes grupos durante as aulas de Educação Física e então, entrevistá-los. O ato de observar também estará presente, pois por meio dela as ações e expressões dos alunos durante as aulas serão utilizados como forma de interpretação dos significados que as aulas trazem. Este método é relevante porque durante a observação detalhes que não estão presentes em uma entrevista aparecem, são assimilados e aproveitados como questões argumentativas (CRUZ NETO, 2002). A decisão por entrevista narrativa se dá pelo fato de que haverá uma questão disparadora que permitirá, a partir da narrativa dos alunos, que outras

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8935 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.801

questões direcionadas surjam, para o alcance dos significados que os alunos apresentam sobre Educação Física, porém haverá liberdade para que o entrevistado faça livres ponderações conforme perceber relação com o tema discutido (CRUZ NETO, 2002). Os momentos de entrevistas e observações com os alunos serão realizados em três etapas: no início, no meio e ao final do ano letivo, para percepção se houveram alterações de respostas às entrevistas e nas expressões observadas durante as aulas. Os critérios de inclusão são: para os alunos serem incluídos como participantes da pesquisa, será adotado o seguinte critério: Alunos provenientes de outras escolas, recém ingressantes da Instituição descrita no item "local de realização da pesquisa". Ou seja, alunos que no ano letivo anterior estudavam em outras escolas. Os critérios de exclusão são de alunos provenientes de outra escola que já foram sujeitos do Currículo Cultural da Educação Física.

De acordo com o documento Informações Básicas do Projeto, o orçamento prevê um investimento de R\$220,00 (duzentos e vinte reais) a serem dispendidos no custeio de despesas com Impressão e encadernação de cópias para entrevistas e o cronograma prevê o início da coleta dos dados em fevereiro de 2021 e a conclusão em fevereiro de 2022 com a defesa da dissertação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória abaixo listados.

Recomendações:

Devido a lei de proteção de dados e das orientações da CONEP, solicitamos que o número do RG seja retirado do TALE, pois o mesmo não é necessário para a pesquisa. Esclarecemos que embora se entenda que, do ponto de vista jurídico, o TCLE/TALE represente um contrato entre o participante de pesquisa e o pesquisador/patrocinador, o TCLE tem a função precípua de informar e respeitar a autonomia do participante de pesquisa e não propriamente de se estabelecer vínculo contratual entre as partes. Informações adicionais, além do nome e data de assinatura, não são considerados essenciais do ponto de vista bioético. Sendo assim, a Conep tem solicitado que informações como RG, CPF, endereço, entre outras sejam removidas do TCLE/TALE.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) orienta a adoção das diretrizes do Ministério da Saúde (MS) decorrentes da pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), com o objetivo de minimizar os potenciais riscos à saúde e a integridade dos participantes de pesquisas e pesquisadores.

De acordo com carta circular da CONEP intitulada "ORIENTAÇÕES PARA CONDUÇÃO DE PESQUISAS E ATIVIDADE DOS CEP DURANTE A PANDEMIA PROVOCADA PELO CORONAVÍRUS SARS-COV-2

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.601

(COVID-19)" publicada em 09/05/2020, referente ao item II. "Orientações para Pesquisadores":

- Aconselha-se a adoção de medidas para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa.
- Em observância às dificuldades operacionais decorrentes de todas as medidas impostas pela pandemia do SARS-CoV-2 (COVID-19), é necessário zelar pelo melhor interesse do participante da pesquisa, mantendo-o informado sobre as modificações do protocolo de pesquisa que possam afetá-lo, principalmente se houver ajuste na condução do estudo, cronograma ou plano de trabalho.
- Caso sejam necessários a suspensão, interrupção ou o cancelamento da pesquisa, em decorrência dos riscos imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas, caberá aos investigadores a submissão de notificação para apreciação do Sistema CEP/Conep.
- Nos casos de ensaios clínicos, é permitida, excepcionalmente, a tramitação de emendas concomitantes à implementação de modificações/alterações no protocolo de pesquisa, visando à segurança do participante da pesquisa, assim como dos demais envolvidos no contexto da pesquisa, evitando-se, ainda, quando aplicável, a interrupção no tratamento dos participantes da pesquisa. Eventualmente, na necessidade de modificar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o pesquisador deverá proceder com o novo consentimento, o mais breve possível.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO COM RECOMENDAÇÕES (VIDE ITEM ACIMA "RECOMENDAÇÕES")

Considerações Finais a critério do CEP:

- O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).
- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-867
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.601

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, "cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento".

- O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.063-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.137.601

Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_1571375.pdf	10/06/2020 16:29:58		Aceito
Outros	Comprovante_Matricula_Andre.pdf	10/06/2020 16:29:06	André Marchesi Berselli	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola_Coleta_de_dados.pdf	07/06/2020 12:07:43	André Marchesi Berselli	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_ANDRE.docx	07/06/2020 12:05:30	André Marchesi Berselli	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Andre.pdf	07/06/2020 12:03:19	André Marchesi Berselli	Aceito
Outros	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_15_a_17_ANDRE.docx	04/06/2020 18:21:15	André Marchesi Berselli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Andre.docx	04/06/2020 18:17:42	André Marchesi Berselli	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 06 de Julho de 2020

Assinado por:

Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br