

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

DANIELLE RIBEIRO SANTOS

ALÉM DA QUADRA: PROBLEMATIZANDO A CULTURA CORPORAL
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE PRAIA
GRANDE

SANTOS
2020

DANIELLE RIBEIRO SANTOS

**ALÉM DA QUADRA: PROBLEMATIZANDO A CULTURA CORPORAL
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE PRAIA
GRANDE**

Dissertação apresentada à banca examinadora ao Centro de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Metropolitana de Santos, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Práticas Docentes do Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider

**SANTOS
2020**

S234a Santos, Danielle Ribeiro

Além da quadra: problematizando a cultura corporal nas aulas de Educação Física no município de Praia Grande. / Danielle Ribeiro Santos. – Santos, 2020.
199 f.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider
Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos Programa de Pós-Graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2020.

1. Ensino. 2. Educação Física. 3. Cultura Corporal.
4. Problematização. 5. Currículo Pós-Crítico. I. Título.

CDD 370

A Qualificação de Mestrado intitulada **“ALÉM DA QUADRA: Problematizando a Cultura Corporal nas aulas de Educação Física no Município de Praia Grande”**, e elaborada por Danielle Ribeiro Santos, foi apresentada e aprovada em 05 de agosto de 2020, perante banca examinadora composta por Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider; Profa. Dra. Márcia Juliana Santos; Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos.

Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Márcia Juliana Santos
Convidada

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Docente da Universidade Metropolitana de Santos

Programa de Pós-Graduação da Universidade Metropolitana de Santos em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental.

“Dedico esse trabalho, com muito amor e gratidão, aos meus pais, meus maiores exemplos de vida”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, à Olorum pela graça da vida e à minha mãe Nanã por sua firmeza em minha vida.

À minha mãe Wilma e meu pai Osvaldo, que sempre estimularam o meu interesse acadêmico e, perto ou longe, estão sempre ao meu lado.

Aos meus irmãos e sobrinhos pelo apoio e carinho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider por toda ajuda e paciência em todos os momentos.

Ao Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos pelo olhar valioso e pertinentes contribuições durante o exame de qualificação bem como à Profa. Dra. Márcia Juliana Santos.

Aos meus amigos do Programa de Mestrado, Janaína, Letícia, Diego, Elines, Rose, Marta e tantos outros que contribuíram para minha formação com suas experiências e reflexões, além dos momentos de descontração tão necessários.

Aos queridos Mestres do Programa de Mestrado, Mariângela Camba, Abigail Malavasi, Gerson Tenório dos Santos, Alberto Luís Schneider, Renata Barrocas, Cibele Dugaich e Candelária Volponi de Moraes, por abrirem novos horizontes de conhecimentos que tanto enriqueceram minha trajetória, bem como à todos e à todas que fizeram parte da minha formação ao longo da vida.

Às minhas queridas amigas Flávia e Karina, pelo apoio e ajuda essencial para concretização deste sonho.

Ao Professor Dr. Marcos Garcia Neira pela imensa generosidade e ao Grupo de Estudos em Educação Física Escolar da Universidade de São Paulo, pelas pesquisas e saberes compartilhados que tanto contribuíram com a presente pesquisa.

Aos meus queridos alunos e alunas, coautores desta pesquisa, e à seus responsáveis, por confiarem no meu trabalho e me permitirem realizar a pesquisa.

À toda equipe da Complementação Educacional, especialmente às professoras Ângela e Paula.

À Magda e Shirley, Secretárias do Curso, sempre dispostas a ajudar-me, por esclarecerem, com solicitude, todas as dúvidas que surgiram nestes dois anos.

À Universidade Metropolitana de Santos pela oportunidade de realizar este curso, conhecer valorosos profissionais e refletir sobre minha prática docente.

À Secretaria de Educação de Praia Grande pelo autorizo que permitiu que esta pesquisa pudesse ser realizada no “chão da escola”.

Aos meus amigos e amigas, próximos ou distantes, que de alguma forma contribuíram para que este trabalho se realizasse, o meu mais sincero agradecimento.

Que Deus abençoe à todos e à todas!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

SANTOS, Danielle Ribeiro. **Além da Quadra: Problematizando a Cultura Corporal nas Aulas de Educação Física no Município de Praia Grande** 2020. 199 p. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2020.

RESUMO

A intenção desta pesquisa foi a de problematizar a cultura corporal nas aulas de Educação Física em uma escola do município de Praia Grande. Para a realização desta pesquisa qualitativa – ancorada nos referenciais das teorias pós-críticas que subsidiam o currículo cultural da Educação Física – foi adotada a autoetnografia como perspectiva teórico metodológica. Nessa perspectiva, a bricolagem, que é um modo de investigação multimetodológico proposto por Kincheloe e Berry (2007), foi um importante recurso. A pesquisa ocorreu em uma escola do município de Praia Grande durante as aulas de EF ministrada pela professora-pesquisadora no ano letivo de 2019. Participaram da pesquisa 78 alunos e alunas de 4 turmas multisseriadas na faixa etária de 06 a 14 anos. Os dados obtidos foram submetidos à análise por meio dos princípios da Educação Física culturalmente orientada e confrontados com a teorização pós-crítica. A problematização dos discursos sobre as práticas e seus praticantes propiciou espaço para o diálogo e reflexões críticas da cultura corporal, contribuindo para a valorização e reconhecimento dos distintos patrimônios culturais corporais. Ademais, as experiências vividas e produções desenvolvidas com os estudantes resultaram na elaboração de um produto em formato de e-book inspirado por todo o movimento da pesquisa voltado aos docentes. Assim, compartilho experiências reais de ensino que, por meio do planejamento e das ações didáticas desenvolvidas, buscaram potencializar o contato com diversos saberes, não apenas os hegemônicos e legitimados. Além de um conjunto de vídeos de variadas práticas corporais com interpretação em LIBRAS e/ou legendadas apresentadas pelos discentes. Espero que este material possa enriquecer as discussões acerca da Educação Física Escolar e contribuir com as produções da área que vislumbram uma educação mais aberta a todas as vozes, saberes e culturas.

Palavras-chave: Ensino. Educação Física. Cultura Corporal. Problematização. Currículo Pós-Crítico.

ABSTRACT

The intention of this research was to problematize body culture in Physical Education classes at a school in the city of Praia Grande. In order to carry out this qualitative research - anchored in the references of post-critical theories that support the cultural curriculum of Physical Education - self-ethnography was adopted as a theoretical and methodological perspective. In this perspective, bricolage, which is a mode of multimethodological investigation proposed by Kincheloe and Berry (2007), was an important resource. The research took place in a school in the city of Praia Grande during Physical Education classes taught by the teacher / researcher in the academic year of 2019. 78 students from 4 multiseries classes in the range of 06 to 14 years old participated in the research. The collected data underwent analysis through the principles of culturally guided physical education, and compared with post-critical theorization. The problematization of the speeches about the practices and their supporters provided space for dialogue and critical reflections on body culture, contributing to the appreciation and recognition of the different bodily cultural heritage. In addition, the experiences and productions developed with the students, made the product in an e-book format inspired by the entire research movement aimed at teachers. Thus, we share real teaching experiences that, through the planning and didactic actions developed, sought to enhance the contact with different types of knowledge and not only the hegemonic and legitimate ones, but also a set of videos of varied body practices with interpretation in Brazilian sign language and/or normal subtitles by the students. I hope that this material can enrich the discussions about School Physical Education and contribute to the productions of the area that envision a more open education to all voices, knowledge and cultures.

Keywords: Teaching. Physical Education. Body Culture. Problematization. Post-Critical Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Amigas e amigo do curso.....	27
Figura 2 - Amigos e amigas do curso.....	27
Figura 3 - Contexto Espacial da Região Metropolitana da Baixada Santista no Estado de São Paulo composta pelos municípios: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente	72
Figura 4 - Mapa do município de Praia Grande.....	73
Figura 5 - Unidade Escolar.....	77
Figura 6 - Sala das Professoras.....	77
Figura 7 – Refeitório.....	77
Figura 8 - Corredor de acesso às quatro salas	77
Figura 9 - Área aberta	77
Figura 10 - Quadra Poliesportiva.....	78
Figura 11 - Sala do Karate	78
Figura 12 - Unidade de Saúde da Família.....	78
Figura 13 - Centro de Iniciação ao Esporte.....	78
Figura 14 - Mapeamento no quadro negro.....	92
Figura 15 - Bate Copos	99
Figura 16 - Bate Copos	99
Figura 17 - Aula sobre Lutas	100
Figura 18 - Aula sobre Lutas	100
Figura 19 - Ficha de Entrevista	106
Figura 20 - Designações para cabra-cega em capitais brasileiras das regiões Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.....	115
Figura 21 - Jogos Infantis (1560), de Pieter Bruegel (1525?-1569).....	116
Figura 22 - Crianças visualizando analisando a imagem da obra Jogos Infantis .	116
Figura 23 - Dúvidas dos estudantes.....	120
Figura 24 - Dúvidas dos estudantes.....	120
Figura 25 - Aldeia	121

Figura 26 - Cacique.....	121
Figura 27 - Prática Indígena	122
Figura 28 - Vivência	122
Figura 29 - Salário dos Jogadores no Brasil	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Princípios ético-políticos do currículo cultural.....	59
--	----

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
FEFIS	Faculdade de Educação Física de Santos
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GPEF	Grupo de Pesquisas em Educação Física
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPEs	Políticas Públicas Educacionais
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ALÉM DA PESQUISA, A CAMINHADA	18
1.1 Entre o Passado e o Futuro: Vislumbrando o Caminho	19
1.2 Outros terrenos, Novas Vias e o Encontro com a Pesquisa.....	22
2 ALÉM DA QUADRA: UM OLHAR PÓS CRÍTICO	31
2.1 Um outro olhar para a legislação da Educação Física Brasileira	40
2.2 Paradigmas Contestados: A Educação Física sob a Ótica da Transdisciplinaridade	48
2.3 Novos olhares e Sentidos: a Educação Física Culturalmente Orientada	55
2.3.1 A Problematização em Destaque	65
3 ALÉM DO QUE SE VÊ	71
3.1 A Pesquisa	71
3.2 A Educação e a Educação Física no município de Praia Grande	72
3.2.1 A Escola de Complementação Educacional.....	74
3.2.2 A Escola e a Comunidade Escolar	76
3.3 Metodologia	79
3.3.1 A Autoetnografia e a Bricolagem	79
3.3.2 Do chão da Escola para a Academia: os procedimentos	84
3.3.3 Contextualização dos Dados	85
3.3.4 Temas Estudados	85
4 ANÁLISE	89
4.1 A Análise Cultural	89
4.2 Análise e Discussão dos Resultados	90
4.2.1 A problematização como elemento que faz emergir as visões hegemônicas	91
4.2.2 A problematização como gesto de reconhecimento dos saberes	104
4.2.3 A ação problematizadora como caminho para novas leituras	112

PARA ALÉM DO CAMINHO TRILHADO, A CAMINHADA SEGUE 127

REFERÊNCIAS..... 130

APÊNDICE A - Produto Educacional 139

Capa de Além da Quadra: as práticas corporais nas vozes dos alunos e alunas da
Complementação Educacional..... 140

Ficha Catalográfica 142

Dedicatória 144

Sumario 145

Introdução 146

Praia Grande 148

A Complementação Educacional 152

A Educação Física Cultural 155

Relatos de Experiência 166

Para saber + 190

Conclusão 192

Referências 194

Os Autores 197

INTRODUÇÃO

Todo problema humano exige ser considerado a partir do tempo. Sendo ideal que o presente sempre sirva para construir o futuro. E esse futuro não é cósmico, é o do meu século, do meu país, da minha existência. De modo algum pretendo preparar o mundo que me sucederá. Pertença irredutivelmente a minha época. E é para ela que devo viver. O futuro deve ser uma construção sustentável do homem existente. Esta edificação se liga ao presente, na medida em que coloco-o como algo a ser superado.

Frantz Fanon

Nestes quatorze anos de magistério, passei por duas graduações, Educação Física e Pedagogia, cursos e formações como as especializações em Direito Educacional, e Mídias na Educação. É fato que a formação do professor não é só dos bancos acadêmicos, ela é também com e na escola, continuamente.

Nesse sentido, esta dissertação é fruto de uma formação vivida nos bancos acadêmicos, no chão da escola e, nos termos de Freire, inacabada pois, a história “[...] em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo [...] e, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, 1996, p. 23).

É, portanto, no campo das possibilidades que esta pesquisa se situa, fruto de minha prática docente. Ao dissertar sobre essa prática, lancei meu olhar para o caminho percorrido ressignificando minha caminhada.

Neste percurso, percebo que minha prática docente foi tecida por minha trajetória escolar, docente, acadêmica e, antes de tudo, de vida.

Essa ação reflexiva me levou a minha intenção de pesquisa, intenção essa que nasceu ao longo do Programa de Mestrado, visto que, ao acessar novos saberes, novos horizontes fui visualizando ou, talvez, fossem os mesmos saberes que ali sempre estiveram e apenas faltaram lentes. Ganhei um novo olhar.

Esse novo ou outro olhar me levou à reflexão para as diferentes propostas de ensino do componente curricular; para minha experiência docente; para os mapeamentos realizados sobre as práticas acessadas pelos alunos e alunas e que, muitas vezes, denunciam o daltonismo cultural, o colonialismo e a injustiça

curricular; para os meus incômodos e posicionamento político que me mobilizaram para a emergência de um olhar sensível às diferenças e às desigualdades.

Entendo que os “professores e professoras como intelectuais” (GIROUX, 1997), precisam se posicionar a favor de um ensino que tencione por meio do planejamento e de ações didáticas desenvolvidas para potencializar o contato com diversos saberes e não apenas os hegemônicos e legitimados.

Inserida na área de Linguagens, a Educação Física (EF) é o componente na escola que se ocupa do estudo do patrimônio corporal composto por brincadeiras, danças, jogos, esportes, ginásticas, capoeira. Nessa concepção, as práticas corporais são entendidas como textos da cultura e, portanto, são passíveis de múltiplas leituras e significações.

O problema é que tanto as práticas pedagógicas quanto as corporais veiculadas atuam decisivamente na formação de subjetividades, disseminando determinadas representações e produzindo discursos sobre nós, o outro e sobre as diferenças (NEIRA, 2016, p. 84).

Nesse contexto, reconhecendo a importância de uma prática que corrobore para a construção de relações mais democráticas e subjetividades mais sensíveis à diversidade, a proposta deste trabalho foi a de problematizar a cultura corporal nas aulas de EF em uma escola do município de Praia Grande, qual atuei como professora-pesquisadora na perspectiva do currículo culturalmente orientado.

O currículo cultural é fundamentado nas teorias pós-críticas do ensino e inspirado nos princípios da descolonização do currículo, da justiça curricular, da articulação com o projeto político pedagógico, do reconhecimento do patrimônio corporal da comunidade, de evitar incorrer no daltonismo cultural e na ancoragem social dos conhecimentos. Um currículo que nos convida e nos convoca a valorizar e reconhecer os diferentes saberes de modo que os alunos e alunas possam vivenciar e significar o componente como uma prática reflexiva contrapondo-se ao ato de apenas saber fazer.

Para essa investida busquei ancoragem nos referenciais que subsidiam a perspectiva cultural da EF, visando propiciar espaço para o diálogo e reflexões críticas da cultura corporal com intuito de contribuir para a valorização e reconhecimento dos distintos patrimônios culturais corporais, para a ampliação do patrimônio cultural dos alunos e do olhar desses sobre as manifestações estudadas por meio da leitura crítica e da ação problematizadora.

Assim, para a realização desta pesquisa qualitativa, foi adotada a autoetnografia como perspectiva teórico-metodológica das aulas de EF culturalmente orientadas em uma escola municipal de complementação educacional do município de Praia Grande, guiada pela bricolagem que é um modo de investigação multimetodológico proposto por Kincheloe e Berry (2007).

No Capítulo I: “Além da Pesquisa, a Caminhada”, descrevo o percurso da reflexão sobre minha prática docente a partir de minha trajetória de vida e das experiências vividas na escola e em outras instituições de ensino até a chegada ao Mestrado e o encontro com a pesquisa.

No Capítulo II, apresento o referencial teórico que embasou o estudo desta pesquisa. Abordo o papel e as formas de dominação da escola, as Teorias de Educação com seus pressupostos e os principais autores que fundamentaram cada teoria. Trago uma discussão sobre a Legislação da Educação Física Brasileira a partir de fragmentos legais previamente selecionados por meio de um levantamento das Políticas Públicas Educacionais e documentos legais da área, analisando os marcadores socioculturais impressos na legislação da EF Brasileira com vista a oferecer uma reflexão acerca do papel deste componente curricular sob a ótica das Políticas Públicas Educacionais de modo a contribuir com a ampliação da visão que se tem da Educação Física Escolar (EFE).

Apresento uma discussão sobre a cultura corporal pensada e problematizada na escola sob a ótica da transdisciplinaridade destacando, nesse processo, a difícil e necessária tarefa do educador em exercer uma ação pedagógica alinhada à complexidade da contemporaneidade de modo a contribuir para uma reflexão contextualizada que considere a importância do entrelaçamento dos saberes no ensino da EF em uma perspectiva da transdisciplinaridade.

Discurso sobre a EF Cultural, sua fundamentação teórica, os princípios que norteiam as práticas pedagógicas culturalmente orientadas e os procedimentos didáticos empregados fazendo um destaque para a problematização.

No Capítulo III, nominado “Além do que se Vê” apresento a descrição da pesquisa, o local, a especificidade do componente no município e da escola em que a pesquisa foi realizada, a comunidade escolar, a metodologia empregada, os instrumentos e fundamentação teórica.

No capítulo IV, discorro sobre a opção de análise adotada, a análise cultural, visto que dialoga com múltiplos campos do saber e por constituir um dos campos

teóricos que embasam o currículo culturalmente orientado, os Estudos Culturais. Os dados obtidos com as problematizações das práticas corporais nas aulas de EF foram entrecidos com o referencial dos Estudos Culturais e confrontados com a teorização pós-crítica tendo como eixos os princípios ético-políticos do currículo cultural.

Em “Para Além do Caminho Trilhado, a Caminhada Segue”, teço minhas considerações finais.

Em seguida, apresento as Referências Bibliográficas utilizadas e, por fim, no Apêndice, trago o produto elaborado com base no referencial teórico desta dissertação e na pesquisa realizada.

1 ALÉM DA PESQUISA, A CAMINHADA

Caminante, son tus huellas el camino y nada más;
Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.
Antônio Machado

Inspirada nas palavras do poeta espanhol rememoro aqueles que acredito serem os primeiros passos da minha caminhada, na qual fui me constituindo e construindo meu caminho.

Observo-me e, olhando para trás, esquadrinho o caminho percorrido, os rumos que me trouxeram aqui, até esta etapa que vai muito além da pesquisa, além de descrever e narrar porque decidi ingressar no Programa de Mestrado em Ensino, o que realizei antes do ingresso no programa e/ou porque optei por tal objeto de estudo.

Falar da caminhada além da pesquisa é refletir quais momentos, pessoas, lugares e sentimentos que me afetaram, me tocaram e, quiçá, influenciaram meus passos em determinada direção e não outra. É compreender minhas decisões políticas, minhas escolhas pedagógicas, aspectos marcantes de minha história que moldaram minha forma de ler o mundo e o meu papel nele.

Portanto, pensar a minha prática pedagógica na EFE, implica pensar toda a minha formação como sujeito, rever meu passado, identificando marcas e momentos que influenciaram o que sou hoje.

Percorrendo meu passado, minhas memórias, me remeto à história de vida dos meus pais e minha família, à minha infância em Praia Grande, aos tempos de aluna na Educação Básica, em especial, meu contato com o componente curricular ao qual me proponho a investigar. As memórias me fazem recordar que minhas vivências nas práticas corporais foram muito maiores no contexto extraescolar e o quanto isso interfere em meu fazer pedagógico.

Reflito minha caminhada de volta ao chão da escola pública, em um percurso por novos terrenos e vias em direção a minha formação inicial e continuada e às esferas de atuação profissional. Nesse exercício reflexivo avanço para os meus interesses no campo da EF, da Educação e do Ensino, em como eu começo a

pensar a escola e a minha prática após meu ingresso no programa de mestrado e, por fim, em como esse caminho me leva a pensar sobre a minha pesquisa.

1.1 Entre o Passado e o Futuro: Vislumbrando o Caminho

Nasci na cidade de São Vicente, mas vivi e cresci em Praia Grande. Filha caçula de 3 irmãos, meu pai, baiano, nascido em Sertão do Jacuípe e criado em Feira de Santana, e minha mãe, caiçara, nascida no sítio, nas terras que hoje conhecemos como Praia Grande, mas que outrora foram comarca de São Vicente.

Aos 20 anos, meu pai saiu da Bahia rumo à São Paulo, enfrentou muitas dificuldades e, de São Paulo, chegou a Praia Grande onde conheceu minha mãe. O casamento de ambos não foi bem-visto por minha avó materna: baiano e negro, não era bem o que ela desejava para sua filha, minha mãe. Filha mais velha de 10 irmãos e, naquela época, por ser mulher, foi desde tenra idade responsável por cuidar da casa, dos irmãos, papel que não era atribuído aos irmãos mais velhos. Além disso, assim como meu pai, teve que abandonar a escola muito cedo para trabalhar e ajudar a família.

Com o tempo, muito trabalho e impulsionados pelo crescimento da jovem cidade, meu pai passou de caminhoneiro a micro construtor e depois a comerciante no ramo de materiais para construção. Minha mãe, dona de casa, passou a dividir os afazeres domésticos com a função de comerciante.

Acho importante relatar essa passagem, pois acredito que mais do que minha própria história, a história de meus pais, de minha família, me constituíram, me tocaram, me marcaram e certamente tiveram sua parcela de contribuição no caminho que foi se desenhando desde meu nascimento até o momento atual, repercutindo, também, na esfera profissional, nos meus posicionamentos e identificações com determinados campos teóricos e não outros.

Meu primeiro contato com a escola foi no Jardim de infância, em uma escola de educação infantil particular, após dois anos, não pude prosseguir os estudos para a primeira série, visto que meus pais não podiam me manter em uma escola particular de primeiro grau e, devido minha idade, ainda não podia ingressar no ensino público.

Fiquei um ano sem frequentar a escola e, nesse período, minha mãe me ensinava. Em casa tínhamos muitas daquelas enciclopédias e mapas que meu pai

adquiriria para nós, meus irmãos e eu. Um ano depois retornei à escola, uma escola pública estadual e lá cursei o primeiro e segundo grau.

A escola valorizava a EF sob um viés esportivista muito característico da época, os anos 80. As aulas giravam em torno do esporte e jogos; como a queimada, entendida como um jogo para jogar outro jogo, um jogo para preparar para o esporte, também chamado pré-desportivo.

As situações didáticas possibilitadas nas aulas de EF estavam muito ligadas a um currículo eurocêntrico, à valorização dos mais aptos e vale dizer, os mais aptos para aquelas determinadas práticas predominantemente eurocêntricas.

Certamente foi além dos muros da escola que as práticas corporais rechearam minha infância e adolescência. Encantavam-me as brincadeiras, os jogos, as danças, as lutas e a capoeira, práticas que eu acessei fora da escola, em casa, na rua, na praia, no campinho do Itaguá¹, na academia, esses eram espaços de outros conhecimentos sobre as práticas corporais e que nem sequer eu vislumbrava vivenciar nas aulas de EFE.

Na adolescência, final dos anos 90, pratiquei capoeira em academias e fui integrante de um grupo de danças urbanas da cidade. Fiz parte do projeto Dança de Rua do Brasil de Santos, um projeto de dança de rua bastante conhecido e reconhecido no Brasil na época, participei de muitos eventos, competições e mostras de dança.

No final dos anos 90, essas práticas ainda suscitavam em algumas pessoas e lugares, visões estereotipadas, tanto sobre a prática corporal, quanto em relação aos dançarinos e capoeiristas, porém meus pais não tinham essa visão e eu segui praticando.

Com 19 anos, conheci a Associação Assistencial Cidade da Criança, uma instituição localizada em Praia Grande que havia sido reativada após longos anos. Não havia muitos recursos e tampouco uma estrutura muito boa, mas havia muita gente boa. Uma amiga e eu fazíamos parte de um grupo de voluntários, eu e ela ensinávamos dança para crianças e adolescentes em tempos em que não existia o CREF².

¹ Nome do campo de futebol em que era ofertado, na década de 90, aulas gratuitas da modalidade.

² Conselho Regional de Educação Física

Eu gostava de ensinar, reconheço que a interação com as crianças e os jovens contribuiu de maneira significativa para a minha formação e, ao pensar nisso, no meu primeiro grupo de alunos e alunas, me recordo também de minha primeira aluna, Ester.

Ester era minha amiga, morávamos na mesma rua, tínhamos, respectivamente, cerca de 9, 10 anos de idade. Filha de uma senhora benzedeira, muito simples, vivia uma vida com poucos recursos, tinha bastante dificuldade na escola, mas muita vontade de aprender.

Toda semana Ester ia com seu caderno e lápis à minha casa e eu a auxiliava com as tarefas, lembro-me dela dizendo que comigo conseguia aprender. Eu ajudava Ester, mas hoje acredito que foi ela que me ajudou, desde cedo, a construir um olhar para aqueles que costumam estar à margem do sistema.

Essas passagens da minha vida me fazem pensar nas pessoas, nos momentos, nas situações que foram me subjetivando. Ainda com o olhar em minha infância, não posso deixar de dizer que viver e ser de Praia Grande na década de 80 e início dos anos 90 conferia certas significações, pois, naquela época, a cidade era conhecida como a cidade dos “farofeiros”, termo utilizado para turistas de um dia ou fim de semana que normalmente chegavam em ônibus ou transportes clandestinos para passar algumas horas ou poucos dias na praia.

Grande parte dos turistas não possuíam sequer algum comprometimento com a limpeza e o meio ambiente, o que gerou a fama na cidade e o turismo de massa desorganizado. Aliado a todo esse contexto, a maneira como a cidade era vista também se estendia aos seus moradores.

Recordo que no bairro em que vivia e ainda vivo, a Vila Caiçara, havia poucos moradores em cada rua do bairro, a maioria das casas era de veraneio, em geral, de proprietários paulistanos e, por vezes, senti um certo ar de superioridade por parte daqueles que chegavam na cidade para passar os fins de semana e temporadas, pois tínhamos que lidar com discursos que rebaixavam nossa condição de morador de Praia Grande.

Quando olho para trás, em especial para os lugares e as pessoas que atravessaram meu caminho e me atravessaram, vislumbro o período da graduação, na Universidade Metropolitana de Santos. Lá também tive contato com discursos que remetiam à minha cidade.

Meu grupo de trabalhos na universidade era formado por outra colega de Praia Grande, uma de Itanhaém e outra de Peruíbe, cidades pertencentes à Região Metropolitana da Baixada Santista³, alguns colegas de turma chamavam nosso grupo de “a turma do matinho”, pois para alguns estudantes, a cidade em que vivíamos “só tinha mato”, um preconceito sob forma de brincadeira que situava pejorativamente a cidade em que vivíamos de maneira a inferiorizá-la. Era algo que não nos incomodava, mas que me faz pensar...

Discursos a parte, o grupo/sala era muito bom, aprendi e me diverti com aqueles que ali convivi por 4 anos. Daquele tempo trago na memória afetiva professores e amigos, cuja presença perdura até então.

Para ingressar no curso de EF, foi preciso ser aprovada em duas etapas do vestibular, uma prova teórica e uma prova prática, essa última consistia em realizar movimentos como pular corda, pular o plinto⁴, chutar uma bola, realizar polichinelos e outros exercícios ginásticos e fundamentos esportivos.

É interessante observar o regime de verdade que validava a obrigatoriedade de uma prova prática elaborada para avaliar a execução e performance dos candidatos, em especial, na execução de movimentos característicos das ginásticas e dos esportes.

A partir daí, passei a percorrer um novo terreno e, entre passos e tropeços, erros e acertos, escolhas e desistências, novas vias me levaram a construir meu caminho na docência.

1.2 Outros terrenos, Novas Vias e o Encontro com a Pesquisa

Meu ingresso na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) no curso de Licenciatura Plena em Educação Física e Bacharelado em Treinamento Desportivo, mais conhecido como FEFIS ocorreu em fevereiro de 2002. O curso era voltado para formação de professores para atuar na Licenciatura e no Bacharelado.

Naquele momento, dentre tantas opções possibilitadas pela formação, eu ainda não tinha definido minha área de atuação. A opção pela licenciatura, a

³ Região composta pelos municípios: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente.

⁴ Aparelho utilizado na Ginástica Artística

princípio, não era minha expectativa ao ingressar no curso de graduação, principalmente porque, em minha época de aluna da educação básica, a EF era extremamente tecnicista e esportivista, alicerçada em teorias que valorizavam uma cultura com a qual, já naquela época, eu não possuía identificação.

Foi um período de 4 anos de curso fazendo um trajeto de ônibus intermunicipal de Praia Grande a Santos com a turma da Faculdade de Educação Física de Santos (FEFIS), o grupo mais animado do ônibus.

Ao longo dos semestres, novos conhecimentos me motivaram a querer mais, cada professor, cada disciplina além do conhecimento, me deixaram ensinamentos e lembranças, era um novo terreno que eu percorria.

Fisiologia e cineantropometria, anatomia, bioquímica, história, natação e muito mais. Quem daquela turma não lembra da Zazá, professora de língua portuguesa, e suas coleções de pleonasmos, como o famoso “antes de mais nada”. Dilmar e sua conhecida frase: “quem nasceu para lagartixa nunca vai ser jacaré”, claro que numa visão biológica, aliás em grande parte essa era a visão que tínhamos da EF porque hoje eu diria que analisando sob outros enfoques, em outras perspectivas de sujeito, talvez a lagartixa possa sim se tornar um jacaré.

Conforme ia avançando, caminhando nesse novo terreno, novos contatos foram surgindo e me levando a outra via: o estágio supervisionado. Durante a realização dos estágios, fui despertada para outra visão da EFE. Tive a oportunidade de realizar diversos estágios nos mais variados segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial, assim como em espaços diferenciados como na rede pública municipal, estadual e na rede particular.

Deparei-me com algumas práticas muito semelhantes às que vivenciei em minha escolaridade, mas também tive contato, felizmente em grande parte, com trabalhos distintos daqueles que haviam construído em mim a visão de uma EFE seletiva e com a qual eu não me identificava. Segundo Neira:

Apesar da incessante repetição de que fora de um projeto de educação centrado na formação de pessoas para brilhar na lógica neoliberal não há salvação, existem outras formas de concepção do que possa vir a ser uma *boa* educação, outras formas de conceber o sujeito social (NEIRA, 2008, p. 103).

Ao acompanhar o trabalho desses professores que, por sinal, me receberam com muita atenção, acessei outras práticas de ensino, concepções outras que me

afetaram ao ponto de mudar meus interesses iniciais de atuação profissional, decidi que seguiria pela licenciatura.

Após quatro anos, em 15 de dezembro de 2005 me graduei no curso de Educação Física, obtendo o título de licenciada e bacharel. No ano seguinte, fui convocada a assumir o serviço público por meio de processo seletivo, oportunidade na qual me foram atribuídas aulas livres no município de Praia Grande.

No mesmo ano, em 2006, ingressei no concurso de provas e títulos do Departamento de Educação da Prefeitura de Peruíbe, litoral sul de São Paulo. Naquele município trabalhei por quase 5 anos, e, nesse lugar, tive experiências fantásticas em uma escola localizada em uma comunidade urbana periférica e outra unidade escolar situada na zona rural.

A partir de então, comecei a acumular cargo nos dois municípios distantes, um do outro, cerca de 50 km. No município de Praia Grande tive a oportunidade de atuar em diversas escolas como professora de Educação Física Escolar.

Além disso, atuei como professora orientadora em novas tecnologias, período em que desenvolvi atividades, auxiliiei alunos e orientei professores quanto ao uso e integração de novas tecnologias no ensino. Após o término do projeto, iniciei um projeto voluntário na unidade em que trabalhava com rádio escolar voltado ao protagonismo juvenil e aproximação da comunidade escolar, projeto esse selecionado entre os finalistas para o prêmio práticas pedagógicas de sucesso da rede municipal de Praia Grande.

Nos primeiros anos de docência, fui convocada para assumir cargos na Prefeitura de São Paulo, São Bernardo do Campo e novamente em Praia Grande, mediante concurso de provas e títulos, mas optei por não assumir os cargos nessas cidades.

Em 2011, fui convocada por concurso público de provas e títulos para o ingresso em outro cargo na Prefeitura de Praia Grande, momento em que exonerei meu cargo no município de Peruíbe. A exoneração ocorreu com certo pesar, mas a distância e as viagens semanais já estavam se tornando um fator de desgaste.

No mesmo ano fui convocada a assumir o cargo de Professor II da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo. Meu ingresso foi uma decisão política, pois para ser admitida nesse novo cargo, eu deveria me exonerar de outro e, embora os vencimentos da rede Estadual fossem muito menores, a possibilidade de diminuir consideravelmente a minha carga horária, uma vez que no Estado já

havia a opção pela jornada reduzida e, ainda, adquirir uma experiência distinta, foram fatores decisivos para a minha escolha.

Em 2017, já pensando em um futuro ingresso em algum Programa de Mestrado, entrei com pedido de licença sem vencimentos da rede Estadual de Ensino e tive carga suplementar atribuída no município de Praia Grande de modo a fazer um lastro financeiro que me possibilitasse garantir o ingresso e permanência em um Programa de Mestrado no ano seguinte com recursos próprios. Assim, por dois anos me mantive de licença sem vencimentos com base no artigo 202⁵, findo o prazo de licença entrei com exoneração da rede Estadual permanecendo desde então apenas na rede municipal.

Toda minha experiência profissional está ligada ao chão da escola pública, 14 anos de docência, com atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As minhas inquietações, no âmbito do ensino, começaram a surgir já nos anos iniciais de minha atuação profissional, geralmente ligada às teorias da EF e alguns discursos positivistas e liberais que muito me incomodam e que fizeram parte de minha formação. Para Peter McLaren:

Os/as criticalistas precisam oferecer aos seus estudantes um tipo de *genealogia reflexiva*, que possa tornar o senso comum, o conhecimento naturalizado e transformá-lo em novas possibilidades de reflexão. Em outras palavras, podemos dar os passos para interrogar criticamente nossas formações enraizadas (MCLAREN, 2000, p. 49).

Seguindo na caminhada, alguns anos depois da graduação, algumas experiências me estimularam a buscar minha primeira especialização no curso de Direito Educacional. Minha intenção era compreender melhor os aspectos legais que regulam, regulamentam e organizam a educação em todas as esferas da União, pois percebi já no início de minha atuação profissional que à atuação docente era imprescindível se apropriar de tais conhecimentos de forma mais ampla do que as adquiridas na graduação.

Posteriormente, devido a meu interesse por mídias e tecnologias na educação, ingressei na especialização de Mídias na Educação, um curso ofertado

⁵ Art. da Lei Estadual 10261/68 Depois de 5 (cinco) anos de exercício, o funcionário poderá obter licença, sem vencimento ou remuneração, para tratar de interesses particulares, pelo prazo máximo de 2 (dois) anos.

pelo Ministério da Educação (MEC) em todo território nacional tendo no Estado de São Paulo a Universidade de São Paulo (USP) como pólo ofertante do curso. Para conclusão, realizei em 2012 uma pesquisa de campo com meus alunos do ensino fundamental II de uma escola estadual abordando o uso de webquest na educação na perspectiva da cultura participativa. Nessa época, as tecnologias como ferramentas que viabilizavam outras leituras, pesquisa, ampliação das tematizações que eu desenvolvia na escola, bem como as questões ligadas à cultura participativa no processo de ensino, faziam parte da minha prática.

No ano seguinte, sentindo a necessidade de obter mais conhecimentos ligados à Educação e decidida a continuar minha caminhada, me matriculei no curso de Pedagogia, concluindo o curso com a publicação de um artigo sobre o uso de podcast na Educação Inclusiva.

Sentindo a necessidade de sair da minha zona de conforto e visando aprimoramento profissional, após 5 anos da conclusão do curso de Pedagogia e 12 anos após a minha formação inicial, retornei a mesma universidade para ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental com especial interesse pela linha de pesquisa 1 do programa: Ensino-Aprendizagem no Ensino Fundamental.

A partir daí, prosseguindo na caminhada, outras vias surgiram para pensar minha investigação. A interação com os professores, as disciplinas, o grupo/sala, meus amigos de caminhada no mestrado, os autores e pensadores – que nos ajudam a pensar as questões ligadas ao ensino e à docência, o estudo das teorias da educação permeadas por paradigmas que singularizam a ciência e a educação e influenciam determinadas práticas pedagógicas, geraram em mim um processo reflexivo que me mobilizou para uma nova forma de pensar, provocando em mim uma nova forma de agir no mundo.

No decurso desses encontros, achei apoio nos meus amigos de caminhada do mestrado, me sinto grata por ter pertencido a esse grupo, juntos partilhamos alegrias, aflições, indecisões, conquistas, relações de amizade se construíram, colaborações mútuas aconteceram.

Nesses encontros, após a realização das primeiras disciplinas do curso, minha intenção de projeto já havia sido descartada, eu verdadeiramente havia sido mobilizada para uma nova forma de pensar e outros interesses de pesquisa me instigaram a repensar meu projeto inicial e optar pela mudança. Exceto para o fato

de querer desenvolver uma pesquisa com meus alunos dentro de minha própria prática pedagógica, um intento que se manteve.



Figura 1 – Amigas e amigo do curso



Figura 2 – Amigos e amigas do curso

As disciplinas cursadas além de agregarem contribuições a minha formação docente trouxeram subsídios que me ajudaram a pensar e repensar minha pesquisa. Em *Metodologia da Pesquisa Científica* (Profª Dra. Cibele Dugaich), nos debates com a professora e o grupo/sala recebi contribuições para o (re)pensar minha pesquisa.

Na disciplina *Enfoques disciplinares e estratégia de integração no ensino fundamental: Tópicos de Geografia e História* (Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider, Profª Dra. Renata Barrocas), as propostas apresentadas serviram de inspiração para a minha prática e meu projeto de pesquisa.

Na disciplina *Escola, Ensino Fundamental e Práticas Docentes* (Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos e Profª Ma. Maria Candelária Volponi Moraes), fui mobilizada para uma profunda autorreflexão acerca da minha prática pedagógica, sobre o professor reflexivo ampliando meu olhar crítico a respeito das diversas questões ligadas ao ensino.

Em tempos de escola sem partido, BNCC e tantas mudanças ocorridas no cenário educacional, a disciplina *Políticas Públicas Implementadas no Ensino Fundamental* com a Profª Dra. Mariângela Camba me possibilitou uma leitura das linhas e entrelinhas dos programas, propostas e ações de governo bem como as implicações das Políticas Públicas em Educação no ensino, na escola e na prática docente.

Em *Ensino: Teorias da Aprendizagem e a Inclusão* (Profª Dra. Abigail Malavasi), o debate acerca de conceitos como Inclusão, Igualdade e Diferença,

Paradigmas, Alteridade, Medicalização foram significativas para minha ampliação e aprofundamento destes conceitos no cotidiano escolar.

Em *Interdisciplinaridade na formação docente* (Profª Dra. Abigail Malavasi e Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider), as discussões sobre ciência moderna, pós-modernidade e os conceitos sobre sociedade líquida, pensamento complexo, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino promoveram profundas reflexões para minha formação além de contribuírem para meu referencial teórico.

Nesse cenário atribuo destaque a minha formação continuada, pois o meu ingresso no Programa de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, esse novo trilhar na vida acadêmica, me proporcionou, por meio da formação crítica reflexiva, conquistar essa justiça negada pela maquinaria do sistema. Passei a visualizar obstáculos antes não percebidos, compreender com maior profundidade as questões do ensino que:

[...] se, num momento da experiência histórica dos homens, os obstáculos ao seu autêntico atuar e pensar não são visualizados, em outros, estes obstáculos passam a ser percebidos para, finalmente, os homens ganharem com eles sua razão (FREIRE, 2007, n.p.).

Assim, ao perceber os obstáculos, ampliei o meu olhar nesse campo de disputas que é a escola e, na minha decisão política, me posiciono por uma pedagogia crítica e problematizadora das práticas corporais enquanto textos da cultura. Contudo, “[...] não bastam boas intenções. É preciso saber como se pode ser mais reflexivo, para ser mais autônomo, responsável e crítico” (ALARCÃO, 2011, p. 55), o que implica estudo e comprometimento com as questões do ensino e da pesquisa em ensino.

Foi, portanto, nesse contexto e inspirada nos referenciais teóricos da Educação Física Cultural, na busca por maior apropriação do currículo culturalmente orientado, por conhecimentos relativos ao meu objeto de estudo que enviei um e-mail ao professor Marcos Garcia Neira a fim de obter informações sobre a participação nas reuniões do grupo de estudos em Educação Física cultural (GPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e, prontamente, o professor me retornou explicando que o grupo é aberto a todas as pessoas interessadas.

Nos encontros do GPEF, ampliei e aprofundei meus conhecimentos acerca da educação física, estudos culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo e filosofias da diferença, o estudo do componente enquanto linguagem e as práticas corporais entendidas como textos da cultura.

A participação nas discussões do grupo de estudos e o acesso às produções dos membros publicadas no site do GPEF em forma de relatos de experiência, dissertações e teses, vídeos, artigos, livros foram de grande relevância no repensar da minha investigação, no meu embasamento teórico e, acima de tudo, no meu olhar para uma prática pedagógica conectada às demandas da sociedade mais ampla.

O encontro com esta pesquisa, não aconteceu antes do ingresso no programa de mestrado, foi no caminhar do curso, nos encontros com professores, autores, colegas, grupo de estudos, congresso, seminários, mostras e demais eventos acadêmicos que desenhei minha pesquisa.

Várias vezes borrei, apaguei, reescrevi, voltei, parei e avancei em um trajeto sem definição prévia, o que eu tinha parecia mais um esboço. A pesquisa em si, foi construída no caminhar; bricolando métodos, fui etnografando o caminho.

A experiência da pesquisa foi um encontro não somente com meu objeto de estudo, com meus alunos e alunas, mas comigo mesma. Por vezes, em decorrência desse novo papel, de professora pesquisadora.

Foi, portanto, nesse contexto que no início do ano letivo de 2019 iniciei a pesquisa intitulada “*Além da Quadra: problematizando a Cultura Corporal nas aulas de Educação Física no município de Praia Grande*”.

No segundo semestre de 2019, tive a oportunidade de participar do Curso de Extensão “Cultura corporal: fundamentação e prática pedagógica” organizado pelo GPEF. O curso apresenta os fundamentos epistemológicos e didáticos para a construção de um currículo cultural de EF. Propõe alternativas para o desenvolvimento de uma proposta sintonizada com a heterogeneidade da sociedade contemporânea, articulando o componente à área das Linguagens. Nesse curso, no material partilhado, nas práticas e situações didáticas compartilhadas, encontrei novas inspirações para a dissertação.

Compreendendo o currículo cultural como “[...] um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas” (NEIRA, 2011b, p. 47), penso que o campo teórico pós-crítico influenciou e influenciou minha

prática pedagógica, pois dialoga com minha realidade no dia a dia da escola e com as demandas que a sociedade contemporânea coloca à escola. É, portanto, esse entendimento que move minha prática, me insiro nesse grupo, visto que é dele que eu venho e é a partir desse lugar, do chão da escola, que eu falo e direciono meu olhar, meu pensar e meu fazer.

Ao organizar minha prática considerando os projetos da escola, ao adotar procedimentos democráticos na eleição dos temas, ao valorizar os saberes dos alunos e dos diversos grupos, ao problematizar os marcadores socioculturais que surgem nos discursos sobre as práticas e seus praticantes, ao dar voz aos meus alunos e, com eles, ampliar os conhecimentos referentes a cultura corporal, entre outros, percebo que minha atuação vem sendo bastante influenciada pelo discurso do currículo cultural.

Acredito que as minhas experiências nas aulas de EF como aluna na Educação Básica e minha experiência docente no chão da escola pública também influenciaram minha decisão política de optar por um ensino embasado no currículo cultural. Dessa forma, no período em que fui aluna no Ensino Fundamental e Médio, como tantos outros professores que, assim como eu, atuam na Educação Básica, vivenciei aulas de EF que valorizavam as práticas corporais permeadas por um currículo branco, eurocêntrico, homogêneo, currículo esse com o qual eu não me identificava. Na verdade, ele me incomodava, já que as práticas corporais que eu valorizava não eram tematizadas nas aulas.

Essas experiências e incômodos me moveram a pensar e buscar um ensino que valorize e reconheça as diferenças. Por esse motivo, penso eu, minha identificação com esse discurso, com o currículo cultural⁶ e, nesse sentido, no momento atual de nossa sociedade, esse currículo como dito pelo professor Marcos Neira, se apresenta como uma EF que nos ajuda a pensar a sociedade que nós temos, a escola e os alunos que lá estão.

⁶ O currículo cultural propõe um ensino contra-hegemônico, valoriza e reconhece as diferenças.

2 ALÉM DA QUADRA: UM OLHAR PÓS-CRÍTICO



Em contraposição à aprendizagem receptiva; mecânica, ao professor como centro do saber; um executor de técnicas, ao ensino verbalista; enciclopédico e descontextualizado, às concepções baseadas em métodos piramidais; arbóreo, à manutenção do status quo, à busca pela eficiência, um olhar pós-crítico nos convida a enxergar as questões do ensino com novas lentes. Lentes dos séculos anteriores, forjadas nos campos de determinadas teorias do currículo, parecem não corresponder aos desafios que à escola se impõe e tampouco nos permite visualidades outras que abarque a diversidade existente na escola.

Nesse contexto, a perspectiva pós-crítica fundamentada na filosofia da diferença, no pós-estruturalismo, no pós-modernismo, na Teoria Queer, nos movimentos feministas e de gênero, no multiculturalismo, no pós-colonialismo, nas questões raciais e étnicas etc., contesta as metanarrativas do sujeito autônomo, centrado e crítico. Nessa ótica são contemplados conceitos como “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2010, p. 17).

De acordo com Marcos Neira, esse campo teórico:

Em sua contestação das pretensões modernas que caracterizam os currículos influenciados pelas teorias tradicionais e críticas, as teorias pós-críticas não apontam nenhum caminho perfeccionista, salvacionista ou progressista. Elas não se arrogam a pretensão de oferecer a interpretação mais coincidente com a realidade (NEIRA, 2016, p.90).

Sendo assim, compreender as teorias do currículo é essencial para um ensino problematizador, para uma leitura pós-crítica dos discursos que influenciaram e, ainda hoje, influenciam as práticas pedagógicas, para a análise dos valores e hábitos incutidos nas teorias curriculares. Desse modo, problematizar a cultura corporal na escola inclui um posicionamento político que reflita sobre a ação da escola e suas engrenagens considerando que cada currículo possui especificidades e intencionalidades diferentes.

Ter clareza em relação às teorias curriculares nos ajudam a compreender os pressupostos teóricos que contribuem para o projeto de cidadão que se pretende formar, a pensar um ensino mais conectado com as demandas atuais com vista a contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

Sabemos que a escola, configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, de modo a introduzi-las ao mundo do trabalho e à formação cidadã para a vida pública é um lugar que representa formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.

Enquanto campo de disputas, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança. Assim, os elementos que fazem a escola como, suspensão, profanação, o mundo, atenção, disciplina, técnica, estão ou podem ser conectados com a experiência da habilidade e da possibilidade de modo a convocar a escola para a atenção e respeito pela diversidade, preparar o aluno para pensar criticamente e agir democraticamente em uma sociedade não democrática (GIROUX, 1997; PÉREZ GÓMEZ, 1998; MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Nesse contexto, o currículo como campo de conhecimento ganha papel de destaque nas discussões acerca da educação e do ensino, na formação do sujeito. Para Silva (2010), o currículo sempre foi alvo de atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo. Não é um elemento neutro, está implicado em relações de poder, na produção de identidades.

O pensamento curricular foi, do final dos anos 20 ao final dos anos 60, dominado pelas tendências escolanovista e tecnicista juntamente com os vestígios e valorizações de perspectiva tradicional (SILVA, 2010). Tais pedagogias inseridas no rol das teorias não críticas são caracterizadas como teorias de aceitação, ajuste e adaptação dos indivíduos à sociedade e, ao aceitar mais facilmente o status quo, validam apenas os conhecimentos e os saberes dominantes.

A fundamentação teórica dessas pedagogias encontra-se nas abordagens de Herbart, no Pragmatismo de John Dewey e no Behaviorismo. Destacam-se os modelos tecnocráticos de Bobbit e sua obra *The Curriculum* de 1918 e os estudos de Ralph Tyler de 1949 consolidando as ideias de Bobbit.

Caracterizada pela neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essas teorias advogam a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Os papéis exercidos pela escola no percurso das pedagogias tradicionais incluem desde difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente e, dessa forma, transformar súditos em cidadãos, inculcar o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais ao de formar mão de obra qualificada para a sociedade, garantindo a eficiência (SAVIANI, 2008).

A educação inicialmente centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos que, por sua vez, devem assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. O escolanovismo orienta-se no sentido de atender à necessidade e vivências dos alunos que são vistos como sujeitos principais, protagonistas da aula. Propõe ausência de normas, pouca ênfase em questões sociais e forma de funcionamento fabril, dando ênfase na eficiência instrumental valorizada no tecnicismo. As causas da marginalidade se voltam para a ignorância, para aquele que não é esclarecido, aquele que não se ajusta aos padrões estabelecidos ou ainda aquele que se mostra ineficiente e improdutivo (SAVIANI, 2008).

No período de 1960 e 1970, em meio à crise dos trabalhadores frente à dominação burguesa e ao sistema capitalista, surge no cenário Europeu a partir de um movimento intelectual, inspirado na produção marxista, as Teorias Críticas da Educação. A partir dessas correntes, conceitos como: ideologia, aparelhos ideológicos de Estado, reprodução cultural, reprodução social, capital cultural e currículo oculto passam a ganhar destaque nas discussões curriculares.

As primeiras teorizações críticas são classificadas, segundo Saviani (2008), como Teorias Crítico-Reprodutivas. Essas teorias passam a conceber a Educação a partir dos condicionantes sociais, considerando a escola como reprodutora da sociedade em que se insere. Tais teorias abarcam três correntes: a Teoria do Sistema enquanto Violência Simbólica, a Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado e a Teoria da Escola Dualista.

A Teoria do Sistema enquanto Violência Simbólica fundamentada na obra “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron publicada em 1975. Para os autores da obra, toda a ação pedagógica deverá ser considerada como uma violência simbólica porque visa impor e inculcar certas significações, selecionadas umas e excluídas outras, reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social.

A Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado⁷ ancorada na obra de Louis Althusser “Apareils Ideologiques D'etat” de 1970. Para Althusser, toda formação social deve, para existir, ao mesmo tempo em que produz e, para poder produzir, reproduzir as condições da sua produção. Dessa forma, os Aparelho de Estado desempenham um papel determinante na reprodução das relações de produção.

A escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado ensina saberes práticos que perpetuam a submissão à ideologia dominante. O autor destaca que não há aparelho puramente ideológico, no caso das escolas prevalece a ideologia, porém, funcionam secundariamente pela repressão, “[...] educam por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de selecção, etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas” (ALTHUSSER, 1980, p.47).

Outra corrente, a Teoria da Escola Dualista, encontra fundamento nas obras de Baudelout e Estalet exposta na obra L'École Capitaliste de 1971, que retoma também o conceito de Althusser. Segundo os autores, a aparência da escola única é ilusória, uma vez que a sociedade, dividida em classes. Está presente na escola em duas grandes redes, a secundária superior e a primária profissional correspondendo

⁷ Segundo Althusser, os Aparelho Ideológico de Estado são instituições distintas e especializadas que funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica.

à burguesia e proletariado. Afirmam que a escola não é um instrumento de equalização e qualquer tentativa de luta seria inútil.

Enquanto na primeira, a causa da marginalidade se concentra nos grupos ou classes sociais dominados, justificado nessa corrente pela falta de força material e cultural. Na segunda corrente, a marginalização deve-se à classe trabalhadora que não dispõe de mecanismos para reverter a exploração, já na corrente da Escola Dualista, a causa recai na própria escola ao reforçar e legitimar a marginalidade produzida socialmente (SAVIANI, 2008).

O mérito dessas correntes, pode-se assim dizer, está na crítica à ideologia educacional liberal, aos modelos difundidos na época; como o tecnicismo, à denúncia da naturalização da dominação pelo viés ideológico, à reprodução das desigualdades, à violência simbólica, ao desvelamento do discurso meritocrático, mas, apesar da relevância conceitual, segundo Saviani (2008), não houve uma proposta que modificasse a relação de dominação e dominado.

Considerando essas teorizações da escola, do currículo e as formas de controle podemos notar, no campo do ensino, o aparecimento de tendências que, sob nova roupagem, trazem à tona velhas teorias que predominaram no pensamento curricular e que ainda circulam em propostas pedagógicas.

Há de se compreender os pressupostos teóricos a fim de que não adotemos lobos em pele de cordeiro. Faz-se necessário um olhar sobre as “novas tendências” que buscam domar a escola incidindo sobre o governo do caráter democrático, público e renovador da escola.

Masschelein e Simons (2014), na obra *Em Defesa da Escola: uma questão pública*, ao tratarem das qualidades da escola, que cria tempo e espaço público para todos, destacam as tentativas, desde as suas origens, em domar a escola por parte daqueles que podem perder alguma coisa através da renovação.

A escola, como uma instituição do século XIX, propôs algo, mas no mesmo movimento colocou ao lado desse algo um manual para o seu uso adequado. O ambiente de aprendizagem contemporâneo está cheio de manuais e instruções, mas não há nada sobre a mesa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, n.p.).

Os autores fazem uma crítica à importância dada ao aprender a aprender, uma vez que consideram que o aluno é atirado de volta ao seu próprio aprendizado e a ligação com alguma coisa, com o mundo, é rompida. Dentre os modos de

domesticação da escola, apontam a politização por meio da ênfase na empregabilidade refletida nas competências empregáveis, na responsabilidade do indivíduo no contexto do ativo Estado do bem-estar social.

Em uma época de empregabilidade, a política se torna uma questão de ativação, de capacitação e de fornecer empréstimos baratos para investimento em capital humano. O adágio é: ser empregável! O evangelho: a empregabilidade é o caminho para comprar sua própria liberdade e contribuir para o progresso social! O sermão: não se aliene e não dê de ombros à sua responsabilidade para com a sociedade! O lembrete tranquilizador: deixe aquele que não tem necessidade de aprender atirar a primeira pedra! O sucesso do termo “competências” – não somente no mundo profissional, mas também por toda a sociedade e educação – pode ser compreendido como um sintoma dessa ênfase na empregabilidade (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2014, n.p.).

Segundo os autores, a escola também tem uma espécie de dimensão comunista, não como uma doutrina política, mas no sentido de bem comum, de uso público. Este efeito comunista é muito temido por todos que têm interesses específicos, vacas sagradas ou mesmo proposições científicas a serem defendidas. Dado isso, o chicote aristocrático e a tentativa de tornar a escola uma máquina de seleção para perpetuar a posição de uma elite. O chicote meritocrático que legitima a desigualdade com base em méritos e que liga o grau e a extensão do treinamento com o desempenho, além do encantamento de agenciar talentos individuais, segundo o qual o percurso predeterminado de um aluno pode ser adivinhado.

O ponto de partida em todas essas tentativas de domar a escola não é a igualdade, mas uma suposta diferença factual que a escola é convidada a admitir, reconhecer, confirmar e aceitar. O ponto de partida não é a igualdade. O que realmente está sendo verificado uma e outra vez e em diferentes iterações é a desigualdade e a diferença. É, por conseguinte, não uma experiência de emancipação ou de ser capaz de começar, mas uma de ‘não ser capaz’, ‘ser capaz somente de’, ‘ser menos capaz’, ‘ter de ser capaz’ ou, simplesmente, ‘ter que’ em si (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2014, n.p.).

Os autores ainda citam a tecnologização, a psicologização e a popularização. Na tecnologização, a tentativa recai sobre os critérios e garantias técnicos visando a otimização do desempenho técnico e, com o advento da performatividade, o impulso competitivo torna-se um fim em si mesmo, uma corrida absoluta.

Na psicologização, tática organizada a partir de dentro da escola para condicionar professores e alunos, os autores sem a pretensão de negar a importância da psicologia na educação, ressaltam que a crítica se dá ao ato de levar em conta o mundo psicológico do aluno como condição necessária para o ensino. Nesse contexto, motivar os alunos a aprender, torna-se uma expressão dessa tentativa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, n.p.).

Já na popularização, exemplo extraído do Reino Unido com o uso de técnicas do mundo do entretenimento, professores com habilidade visam garantir um alto número de espectadores e ouvintes na frente da classe. Cientes de que a aprendizagem pode ocorrer de forma lúdica, descontraída, a questão é que a popularização mantém os alunos infantis enquanto a escola é um lugar para amadurecimento, avanço, para encontrar um caminho (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, n.p.).

Diante disso, cada teoria nos apresenta conceitos segundo os quais vemos a realidade apresentada por ela. Um olhar pelas lentes tradicionais não nos permite visualizar as questões ideológicas e de poder imbricadas na escola ao passo que as lentes críticas nos possibilitam deslocar a visão para a compreensão do que faz o currículo, olhar necessário ao ensino problematizador.

Na década de 70, a renovação da teorização curricular ganhou força com o movimento de reconceptualização nos Estados Unidos e na Nova Sociologia liderado por Michael Young na Inglaterra.

A reconceptualização partiu de reunião entre diversos especialistas na Conferência na Universidade de Rochester com vista a identificar e ajudar a eliminar os aspectos que restringiam a liberdade dos indivíduos e grupos sociais (SILVA, 2010) criticando, assim, o tecnicismo curricular e os aspectos administrativos do ensino. Nessa vertente destacam-se Michael Apple, Henry Giroux e Paulo Freire.

A Nova Sociologia da Educação passa a questionar o papel do currículo na reprodução das desigualdades sociais, as relações de poder entre as disciplinas e área do saber.

Segundo Moreira e Silva (2002), o currículo passa a ser entendido como área contestada, uma arena política. Temas como ideologia, cultura e poder tomam centralidade nas discussões curriculares. A ideologia passou a ser vista como tendo existência material, logo, está implícita nas práticas, rituais, arranjos espaciais, na própria materialidade do signo e da linguagem.

A cultura vista pelo olhar crítico está envolvida em uma política cultural, está naquilo que se faz com o que se transmite. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos, sendo, portanto, inseparável da de grupos e classes sociais. Quanto ao poder, esse imprime à teorização educacional seu caráter político, se manifesta em linhas divisórias que separam os diferentes grupos em termos de gênero, etnia, classe, etc. (MOREIRA; SILVA, 2002).

Para Peter McLaren, a Pedagogia crítica objetiva capacitar seus praticantes para que com autoridade, mas sem autoritarismo, critiquem o legado disfuncional do positivismo buscando construir uma colisão intelectual inovadora e significativa na luta contra o capitalismo, o preconceito e o colonialismo que esmaece, “periferiza”, marginaliza as pessoas e, no seu desafio da inescapável fragmentação e diferenciação do sujeito pós-moderno, mobiliza um discurso de esperança e de possibilidade que se recusa a colocar o sucesso e a falha na pessoa e não no sistema. Desde modo, é necessário repensar as condições de possibilidade, alistar nossas pedagogias a serviços dos pobres, oprimidos, motivar para uma visibilidade que avalia os imperativos criticamente utópicos que guiam nosso projeto de possibilidade, levar os alunos a atuarem e transformarem os preceitos ideológicos que impedem o discernimento e naturalizam as relações sociais de poder e privilégio (MCLAREN, 2000, p. 50 -52).

Assim sendo, realço o papel do professor reflexivo de modo que a percepção ingênua da realidade, condicionada pela própria realidade, ceda lugar a uma percepção capaz de se ver as armadilhas do caminho, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada (PIMENTA, 2008; FREIRE, 2007; SAVIANI, 2008). A falta de uma ação reflexiva sobre a prática, aliadas a percepção ingênua e aos mecanismos de adaptação fazem com que professores e professoras acabem contribuindo com ideologias que perpetuam os interesses dominantes e com a manutenção de um sistema que, por vezes, os assolam.

É essencial que pensemos no contexto social atual, século XXI, sociedade líquida (BAUMAN, 2001), complexa (MORIN, 1990), no sujeito pós-moderno (HALL, 2006). É nesse cenário que a escola vive, no qual os sujeitos são subjetivados.

A realidade atual da educação brasileira requer mudanças para alcançarmos um ensino mais plural e democrático e é pelas lentes pós-críticas que visualizo os

deslocamentos e possibilidades que nos impulsiona nessa direção ciente de que “[...] o conhecimento científico e as teorias pedagógicas são importantes para conhecer melhor, ser conscientes das consequências e entrever com mais clareza caminhos alternativos, mas por si só não orientam diretamente a prática docente [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 274).

Para compreender o funcionamento das engrenagens e mecanismos acionados, torna-se imperioso o papel e posicionamento do professor como intelectual transformador que, dentre outros aspectos, assume o compromisso com a sociedade. Compromisso na sua ação e reflexão na e sobre a realidade, nas suas relações com o outro e com o mundo, na sua luta contra a marginalidade buscando desenvolver uma linguagem crítica à luz da prática que desenvolve de maneira a visualizar os obstáculos, mas também as possibilidades nas atuais condições históricas no sentido de transformar as possibilidades em realidades (FREIRE, 2007; GIROUX, 1997; LIBÂNEO, 2003; SAVIANI, 2008).

Sob a influência de campos teóricos como o pós-estruturalismo e o pós-modernismo, contestando alguns pressupostos das teorias críticas e alavancado pela virada linguística, surgem as Teorias Pós-Críticas. Vale ressaltar que o prefixo pós não está associado a ideias de avanço, de ser, por exemplo, mais crítico, mas sim ao questionamento aos pressupostos essencialistas das Teorias Críticas.

Assim, considerando as discussões das Teorias Críticas aliado a pressupostos como do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, a teoria pós-crítica problematiza os conceitos de ideologia, emancipação, libertação e regimes de verdade recebendo grande influência dos estudos de Michel Foucault.

Termos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo ganham destaque nas discussões curriculares sob este enfoque.

Os estudos Pós-Críticos do currículo abarcam campos teóricos do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc.

Para Silva (2010), a utilização de teoria está muito difundida para ser abandonada, porém, considera que há mais sentido falar em discurso ou texto, visto que um discurso sobre o currículo produz uma noção particular de currículo.

Segundo o autor, em uma perspectiva pós-estruturalista, campo teórico das pedagogias pós-críticas, o currículo é território, relação de poder, percurso, texto,

discurso, documento de identidade (SILVA, 2010). “A teoria é um artefato cultural e linguístico, não é uma explicação do mundo, está mais para a explicação de nossa relação com o mundo” (KINCHELOE, 2007, p. 16).

Paraíso (2004), ao traçar uma espécie de esboço de um mapa do campo dos estudos pós-críticos em educação no Brasil aponta que as produções e invenções fundamentadas nestes campos têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias voltados para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença.

Nesse contexto, pensar, no caso dessa pesquisa, o ensino além da quadra, lançando um olhar pós-crítico, é mais que pensar e reconhecer outros espaços, é pensar e reconhecer as aulas como espaço para outros saberes além das práticas hegemônicas sem, contudo, excluí-las. É também tornar visível as culturas historicamente invisibilizadas na escola, pensar e fazer outras possibilidades, desvelar discursos cristalizados que em sua trajetória foram validados pelos documentos legais, contestar os paradigmas que influenciaram e influenciam o ensino do componente. É a abertura para outros campos teóricos, para o entrelaçamento de saberes em um mundo que se configura complexo, subjetivo e instável, é localizar a EF nesse cenário e a urgência de alinhar o ensino do componente à contemporaneidade.

2.1 Um outro olhar para a legislação da Educação Física Brasileira



Promover um ensino que corresponda às demandas da sociedade contemporânea, abrindo maiores possibilidades para que seus alunos e alunas possam praticar, fruir, ler e interpretar as práticas corporais na perspectiva de uma formação cidadã com vista a tão almejada educação de qualidade, passa também

pela reflexão sobre os discursos cristalizados nos diversos dispositivos legais sobre a função e papel da EF na escola.

Um posicionamento pós-crítico procura atentar para os marcadores socioculturais, incluindo aqueles impressos nos documentos legais que, por sua vez, retratam políticas de governo comumente instáveis. Busca enxergar os discursos velados, questionando também à luz das Políticas Públicas Educacionais (PPEs) qual “[...] tipo de pessoa nossas escolas estão formando e para que tipo de sociedade? Se a democracia é uma conquista irreversível — e quero crer que é —, qual é o modelo de cidadão consciente que inspira nosso ensino?” (SINGER, 1995, p.12).

Ao que parece os documentos legais, políticas educacionais e programas de governo voltados para o fomento da EFE corroboraram para o entendimento que ainda se tem hoje da EF vista como um componente acrítico e muitas vezes relacionada a prática de exercícios e ao esporte competitivo.

Historicamente, no âmbito das PPEs entendidas aqui enquanto “[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p.31), podemos notar a relevância dada a ginástica desde o século XIX que, embasada no pensamento médico-higienista, era considerada “[...] um dos instrumentos capazes de promover a assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar os hábitos” (SOARES, 1994, p.16-17).

Um exemplo foi a Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública (BRASIL,1882), que instituiu: uma seção especial de ginástica para cada escola normal; extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher, a harmonia das formas femininas e as exigências da maternidade futura; inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio realizadas depois das aulas; equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas.

Verifica-se claramente na reforma o forte caráter eugênico, bem como os marcadores de diferenciação e uma certa elevação do status dos professores de ginástica. Mas, ao que parece, com intenções de que os professores cumprissem com o projeto de cidadão que se queria formar à época.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4024/61, ficou estabelecido no art. 22 a obrigatoriedade da prática da EF nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos. O artigo apresenta um marcador biológico ao limitar a obrigatoriedade até 18 anos. No entanto, por meio de Decreto Lei nº 705/69, o artigo sem o marcador da idade passa a vigorar com a seguinte redação: “será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior” (BRASIL, 1969).

Alguns anos depois, o Decreto Lei nº 58130/66, regulamentou a obrigatoriedade do ensino da disciplina fixada no art. 22 da LDB de 61. O documento possui várias considerações, dentre as quais destacamos: “[...] a educação do povo brasileiro está intimamente ligada aos interesses da defesa nacional, para a qual muito contribui a prática da educação física” (BRASIL, 1966).

Nesse trecho observamos a relação feita entre o ensino de EF aos fins da educação à época e o papel da EF conceituada no Decreto como prática educativa. Pela leitura dos objetivos estabelecidos, dentre eles: “[...] aproveitar e dirigir as forças do indivíduo - físicas, morais, intelectuais e sociais - de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio” (BRASIL, 1966), fica clara a ênfase dada apenas a prática com vistas a preparação do corpo.

Seguindo a leitura do documento no que tange à organização, aos estabelecimentos de ensino cabia adequar e fazer a distribuição dos dias da semana “[...] programa de atividades [...] de modo que os educandos se exercitem convenientemente em quantidade e por tempo que não venha a neutralizar a continuidade e interligação dos efeitos das práticas parceladas” sendo que “os efeitos dos exercícios serão apreciados anualmente e os resultados consignados em livro ou em fichas biométricas, de acordo com o modelo fornecido pela Divisão de EF” (BRASIL, 1966).

Com a Lei nº 6.503/77, a prática da EF é ditada como facultativa em todos os graus e ramos de ensino ao aluno que comprove exercer atividade profissional, em jornada igual ou superior a 6 (seis) horas; maior de 30 (trinta) anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em outra situação, comprove estar obrigado à prática de EF na Organização Militar em que serve; ao aluno amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; ao aluno de curso de pós-

graduação e à aluna que tenha prole. Lendo as entrelinhas não restam dúvidas de que:

[...] os estudos de pós-graduação tinham íntima relação com trabalho intelectual, o que afastava a necessidade da capacitação física para o exercício profissional [...] e à mulher com prole, uma clara alusão à compreensão de que a ela —e tão somente a ela — cabia o cuidar dos filhos, já que ao esposo era destinado a responsabilidade de prover o sustento do lar (CASTELLANI FILHO, 1998, n.p).

No Decreto Lei nº 69.450/ 71, a obrigatoriedade é ampliada ao definir a EF, desportiva e recreativa, como atividade escolar regular no currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. Fixa ainda a aptidão física como referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, portanto, uma finalidade de adestramento do corpo.

A despeito da obrigatoriedade, em todos os dispositivos legais aqui analisados, podemos notar a natureza facultativa da prática do componente para casos específicos em diversos momentos da história do componente. Ainda hoje a EF é considerada pela lei, facultativa ao aluno com base em jornada de trabalho, idade, serviço militar inicial, aqueles amparados por decreto-lei específico e à aluna que tenha prole, imprimindo um aspecto inconcluso da obrigatoriedade no ensino.

Quanto ao currículo de EF, sob a ótica das políticas educacionais e desportistas, na década de 30, a EF incluída nas Reformas Políticas do então Ministério da Educação e Saúde do Governo Vargas figurava-se como exercício, segundo exposto via decreto: “durante o ano letivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundário, exercícios de Educação Física para todas as classes” (BRASIL, 1931).

A EF disposta no Decreto-Lei nº 2072/40 no art. 4º deveria “[...] ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos [...]” (BRASIL, 1940), este fragmento revela claramente o marcador social de gênero e, no mesmo artigo, é possível ainda notar os marcadores socioculturais de habilidade e higienismo, uma vez que foi estabelecido nos objetivos:

[...] fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo, solidez, agilidade e harmonia (BRASIL, 1931).

Vale destacar que o decreto se insere em um período pós-guerra, tendo como chefe de governo Getúlio Vargas, líder ditatorial que, inclusive, valendo-se do esporte, fomentou forte campanha nacionalista. “O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p.38).

Nesse contexto, o papel da EF alinhava-se a uma política liberal uma vez que, por meio da EF, era imposta ao indivíduo a responsabilidade pela prevenção de toda sorte de doenças, conservação do bem-estar e prolongamento da vida de modo que “[...] cada brasileiro possa, realizando superiormente o próprio destino bem cumprir os seus deveres para com a pátria” (BRASIL, 1940). Vemos, portanto, o que Charlot (1986) aponta como um inculcamento das ideias políticas sobre a sociedade, o uso ideológico da ideia de liberdade e a educação agindo politicamente sobre o indivíduo.

Com o advento da primeira LDB 4.024/61, o currículo de EF passa a ser compreendido em: disciplinas obrigatórias básicas indicadas pelo Conselho Federal de Educação; disciplinas obrigatórias complementares; disciplinas optativas, escolhidas pelo estabelecimento e práticas educativas, sendo esta última a que engloba a EF.

Por práticas educativas eram entendidas as atividades de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa necessárias à maturação da personalidade, formação de hábitos correspondentes e assimilação de certos conhecimentos. Embora nossa intenção seja a de destacar os fragmentos legais da EF, é interessante observar que podiam se enquadrar nesta classificação de práticas educativas a Educação Cívica, Educação Religiosa, Educação Doméstica, Artes Femininas e Artes Industriais (BRASIL, 1969).

Tendo em vista o conteúdo do Decreto-Lei nº 58130/66, por meio da Portaria MEC nº 148/ 67 criou-se o Programa de Educação Física constituído por:

Um conjunto de ginástica, jogos, desportos, danças e recreação, capaz de promover o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito e, de modo especial, fortalecer a vontade, formar e disciplinar hábitos sadios, adquirir habilidades, equilibrar e conservar a saúde e incentivar o espírito de equipe de modo que seja alcançado o máximo de resistência orgânica e de eficiência individual.

Mais adiante, o papel da EF fortemente marcado pelo discurso da saúde e do eugenismo é reconfigurado no Período da Ditadura Militar (1964-1985). O governo sob o discurso de valorização do homem por meio da melhoria dos padrões de aptidão física e da saúde implantou políticas que convergiram para massificação dos desportos, especialmente o esporte, com foco no rendimento e formação de atletas, o que indica certa maneira a transformar a EF em instrumento de manobra da grande massa.

Na época, o Desporto normatizado na Lei nº 6.251/75 foi definido no art. 2º como “[...] atividade predominantemente física, com finalidade competitiva, exercitada segundo regras pré-estabelecidas” (BRASIL, 1975).

Conforme estão explicitados no art. 5º da Lei nº 6.251/75 os objetivos básicos da Política Nacional de Educação Física e Desportos, visava o aprimoramento da aptidão física da população; elevação do nível dos desportos em todas as áreas; implantação e intensificação da prática dos desportos de massa; elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais; difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer (BRASIL, 1975).

Percebe-se que todos os objetivos dessa política atendem aos interesses do governo militar em formar o cidadão soldado disciplinado que deveria defender a pátria para o progresso nacional. Um governo que imprimia uma grave situação de repressão em todos os setores da sociedade brasileira, usou o esporte como ferramenta de controle ideológico e de alienação. Basta lembrar a ênfase dada às vitórias esportivas como a da Copa do Mundo de 1970 associando as glórias do esporte ao crescimento da nação.

Com base nas diretrizes da Política Nacional de Educação Física e Desportos, o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (BRASIL, 1975) destacava em parágrafo único do artigo 6º a prioridade a “[...] programas de estímulo à educação física e desporto estudantil, à prática desportiva de massa e ao desporto de alto nível”.

Nesse contexto, a escola enquanto instrumento ideológico do Estado não seria deixada de lado, servindo de palco para introdução dessa ideologia que enfatizava a competição de alto nível dentro do setor escolar de modo que esta deveria “[...] ser incentivadas de imediato, visando-se à geração de estímulos indiretos para as atividades físicas da educação formal, fechando, assim, o ciclo de motivação e mobilização da população” (BRASIL, 1975).

O Desporto Estudantil, enquanto forma de organização do desporto à época era dividido em universitário e escolar. Sendo o desporto escolar aquele que abrangia “[...] as atividades desportivas praticadas nas áreas de ensino de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1975). Neste período, a iniciação desportiva passa a ser designada à faixa etária a partir dos dez anos, antiga 5º série do 1º grau, direcionando uma orientação para as atividades de massa ou para a competição de alto nível dentro do setor escolar.

Segundo a Política Nacional de Desporto do período militar, o desporto poderia ser “[...] concebido como um dos instrumentos utilizados pelo estado e pela comunidade [...] destinado ao lazer e à diminuição da necessidade de esforço físico no trabalho humano” (BRASIL, 1976, p. 27). Vê-se nesse fragmento a educação física como instrumento educacional para formação do cidadão trabalhador que atendesse às necessidades da indústria e não necessariamente o bem-estar social.

Na década de 80, conforme se verifica na Resolução SE 11/80, as aulas de EF nos estabelecimentos da rede estadual de ensino de São Paulo eram ministradas três vezes por semana com duração de 30 minutos sendo atividade integrante da matéria Comunicação e Expressão, ou seja, não havia uma caracterização do componente, pois era considerado atividade pertencente a uma matéria mais abrangente. A Resolução também indica que os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º grau deveriam estimular a participação dos alunos em diversas formas de competição, como torneios, campeonatos, intercâmbios.

Seguindo essa linha, a portaria SEED/MEC 001/82 ao estabelecer normas para organização e funcionamento do desporto escolar incentivou a seleção e preparo de equipes representativas do desporto escolar para competições nacionais.

Apenas com a Lei nº 8.672 de 1993, o desporto passa a ter uma configuração que abrange práticas formais consideradas aquelas reguladas por normas e regras nacionais, internacionais e as não formais caracterizadas pela liberdade lúdica de seus praticantes. É importante observar que “[...] a(s) política(s) representa(m) o espaço onde se manifesta a politicidade inerente à educação, na medida em que traduzem expectativas de ruptura ou de continuidade” (VIEIRA, 2007, p. 56).

Na referida lei, o desporto como direito individual, passa a ser inspirado nos fundamentos constitucionais do Estado Democrático de Direito. Tem como base os princípios de soberania, autonomia, democratização, liberdade, direito social, diferenciação, consubstanciado no tratamento específico dado ao desporto

profissional e não profissional, na identidade nacional, qualidade, descentralização, segurança, eficiência e no princípio educativo voltado para o desenvolvimento integral do homem como ser autônomo, participante, fomentado através da prioridade dos recursos públicos ao desporto educacional.

As finalidades do desporto passam a ser redefinidas no capítulo III art.3º na Lei nº 8.672 de 1993 e mantido na Lei nº 9.615/98 como atividade predominantemente física e intelectual. Tais atividades são reconhecidas nas manifestações de desporto educacional, de participação, de rendimento e, somente na última, acrescentado o desporto de formação.

O desporto educacional é aquele que está integrado ao âmbito da Educação sendo praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação. Percebe-se uma grande alteração nas finalidades do desporto, bem diferentes daquelas fixadas no período militar, altamente seletivas e competitivas. As citadas Leis 8.672/93 e 9.615/98 reforçam que é preciso evitar a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.

Sobre esse processo de esportivização da EF, fomentada por inúmeros dispositivos legais, é importante entender conforme cita Castellani Filho (1998, n.p.) que a crítica é feita “[...] à mentalidade esportiva prevalecente na escola, responsável por concebê-la como uma instituição privilegiada para servir de locus aos objetivos próprios à instituição esportiva e não como uma crítica ao esporte, prática social”.

No contexto das Políticas Internacionais, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, por meio da Carta Internacional da Educação Física e do Desporto de 1978, já havia estabelecido no art. 1º que “a prática da educação física e do desporto é um direito fundamental de todos” conferindo assim, naquela época, um caráter universal e democrático às práticas corporais (UNESCO, 1978).

O caráter democrático da Política Internacional é verificado na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê no art. 26, § 3º que a EF “[...] integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL 1996). Nesta nova LDB o ensino da

Educação Física passa pela primeira vez a alinhar-se ao Projeto Político Pedagógico da Escola.

Diante do exposto, pensar uma EF alinhada ao projeto político pedagógico da escola e à comunidade escolar de modo a convergir com a demanda social, com o universo cultural dos estudantes com vista a problematizar as condições e (im)possibilidades impostas, em especial, aos setores minoritários que, em grande parte, estão na escola pública, entendo ser importante artístarmos⁸ um currículo que considere o momento histórico em que a desigualdade atinge níveis globais incidindo sobre os valores democráticos e sobre o respeito à diversidade e à diferença.

Neste desafio de enfrentar a lógica neoliberal, precisamos também compreender os discursos que permeiam as políticas educativas que, de cima para baixo, definem os rumos do ensino.

[...] currículos impostos racionalmente de fora para dentro, avaliações externas e internas baseadas em princípios lógico-dedutivos desrespeitadores da dinâmica de cada indivíduo, relações de autoritarismo e de controle na sala de aula, entre outros. Muitas pedagogias em voga nas escolas brasileiras, como a das competências e habilidades (Perrenoud), estão claramente pautadas num domínio das relações da objetividade sem parênteses, ou seja, num domínio de relações em que o outro é desconsiderado, em que o observador é visto como um ente abstrato fora de domínio de relações sociais (MALAVASI; SANTOS; SANTOS, 2017, p. 50-51).

Em tempos de escola sem partido, currículos neotecnicistas que determinam aprendizagens essenciais para um território vasto e diverso como o nosso, como o que se pode “[...] abstrair da recente Base Nacional Comum Curricular, que já nasce articulada à formação de professores, produção de materiais didáticos e avaliações padronizadas” (NEIRA, 2017, n.p.). Acredito ser imperioso que lancemos um outro olhar para as políticas conservadoras que vem sendo introduzida na escola para que, se necessário for, subvertamos na nossa prática pedagógica as imposições que não dialogam com a máxima democrática explicitada em nossa Constituição e tampouco com os caminhos que vêm sendo apontados para mudança paradigmática do ensino.

⁸ “Artistar” currículos implica necessariamente em atribuir outros significados para o planejamento, execução e avaliação da tarefa educacional (Neira, 2017, n. p.).

2.2 Paradigmas Contestados: a Educação Física sob a ótica da Transversalidade



Assumir uma atitude transdisciplinar parece ser um caminho para um ensino fundamentado em uma análise crítica reflexiva das práticas corporais em seus contextos locais e globais. Indagando, com os alunos e alunas, as ocorrências dessas nos diversos espaços, suas significações, os discursos produzidos bem como os marcadores socioculturais da diferença que emergem das problematizações.

Assim, ao problematizar os marcadores abre-se espaço para que a crítica social não se materialize apenas no papel, mas que recaia sobre e na realidade vivida articulando os saberes teóricos e práticos, possibilitando ressignificações, construções e desconstruções frente às demandas que surgem nesta nova configuração de sociedade.

Que neste processo reflexivo, necessário à tarefa que se apresenta aos educadores, ancorados no pensamento complexo, possamos sair da formatação mecanizada que nos condiciona e nos despersonaliza. Tenhamos a atitude de usar as chaves mentais e, na certeza da incerteza, a coragem de se abrir ao novo que já se instala.

Certamente não é fácil encarar essa tarefa, mas é preciso sair, é urgente que vejamos o que já está aí fora e ao redor, conscientes de que:

Perceber a transformação epistemológica em curso é perceber que lá, onde esperávamos encontrar o simples, está o complexo, o

infinitamente complexo. Que quanto mais fina é a análise, maior a complexidade que se abre à nossa frente” (POMBO, 2005, p.10).

Nesse sentido, a cultura corporal sob a ótica da transversalidade corrobora para um entrelaçamento de saberes e para uma visão mais ampla do ensino da EF.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade têm sido apontadas como caminhos para a mudança paradigmática no ensino. Autores como Nicolescu (1999), Morin (2011), Fazenda (2002) e Japiassu (2005) discutem as consequências do saber fragmentado e da lógica cartesiana, destacam a necessidade da contextualização, do diálogo e integração das áreas de conhecimento sem, contudo, desprezar as particularidades de cada ciência.

O professor reflexivo, conceito defendido por alguns autores como Pimenta (2008), tem importante papel na mudança paradigmática no ensino ao assumir uma postura que, em oposição à ciência moderna caracterizada pelo paradigma da simplificação que divide em partes cada vez menores o objeto de estudo e analisa tudo sob a ótica da racionalidade técnica, fechada, desumanizada, se posiciona a favor do paradigma da complexidade, característico da ciência pós-moderna, fundamentando na compreensão do mundo complexo, subjetivo e instável.

Sobre este aspecto concordo com Merleau-Ponty, uma vez que:

[...] eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido [...] (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

Nesse cenário, enquanto “velhos paradigmas se eclipsam, outros se tornam centrais” (JAPIASSU, 2005, p.183). Logo, um ensino de EF comprometido com a sociedade mais ampla convoca o professor a entrelaçar saberes que abarquem as questões contemporâneas que perpassam as práticas corporais tecendo um currículo alinhado a complexidade da sociedade atual.

Dessa forma, uma discussão sobre a cultura corporal pensada e problematizada na escola sob a ótica da transdisciplinaridade, destacando nesse processo a difícil e necessária tarefa do educador em exercer uma ação pedagógica alinhada a complexidade da contemporaneidade, é de suma importância.

É inegável o papel atribuído à escola na função de ajudar o aluno a ler o mundo, pois desde sua invenção se constitui no espaço que oferece a todos o tempo para o aprender. A escola enquanto intervenção democrática, no sentido que cria tempo livre e transforma todos em alunos, é responsável por tornar o mundo público (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Neste contexto, precisamos refletir sobre o mundo que é tornado público pela escola, em especial, por meio das práticas pedagógicas dos educadores. Que mundo está sendo apresentado? De onde estão anunciando esse mundo? Certamente, o mundo visto pela estreita janela do positivismo, que nos limita ver apenas uma parte e, desse olhar, instalar uma dita verdade científica, não permite uma leitura e tradução complexa.

Para Pimenta (2008, p. 188), “o contexto da racionalidade técnica mecaniza o pensamento negando o mundo real da prática vivida, reduzindo o conhecimento prático do professor a um conhecimento como técnica”. Uma racionalidade que não corresponde às demandas da sociedade pós-moderna que, por sua vez, impõe à escola uma (re)configuração para atender aos novos desafios e insere múltiplos papéis àqueles que vivem e fazem a escola.

As novas formas de organização e relações sociais, o advento de novas mídias e tecnologias aliadas à velocidade e variedade de produção, circulação e publicação de informação, comunicação mundial em tempo real são alguns dos fatores que convocam o educador contemporâneo à difícil tarefa de um agir pedagógico que traduza a complexidade da contemporaneidade. “Seja na escola ou em outros espaços de produção e difusão do conhecimento, a tarefa de educar passa pelo desafio de problematizar os diferentes interesses e discursos construídos no presente” (SANTOS; SCHNEIDER, 2018, p. 144).

Morin (1990, p. 144), em sua obra introdução ao pensamento complexo, já destacava que “estamos ainda submetidos a modos mutiladores e disjuntivos do pensamento e é ainda muito difícil pensar de maneira complexa”.

O pensamento complexo abordado por Morin (1990), convida a mudança paradigmática. Varela (2008) aponta que um caminho para essa mudança desejada se dá por meio de ações interdisciplinares nas salas de aula, do diálogo, da humildade, da sinceridade, da organização, planejamento, atitude, competência, comprometimento.

Ao educador é posta a tarefa de pensar o ensino refletido na ação vivida de modo a compreender a realidade e a vida da aula com vistas a promover um ensino mais integrado dos saberes, mostrando “[...] caminhos para ajudar o aluno a trilhar uma realidade cada vez mais fluida [...] por meio de práticas pedagógicas inter e transdisciplinares, lançando assim, um outro olhar sobre o ensino e o currículo” (SANTOS; SCHNEIDER, 2018, p. 144).

A interdisciplinaridade é o lugar onde se pensa a condição fragmentada das ciências e se exprime a nossa nostalgia de um saber unificado. Exige-se um olhar transversal, oculto a um observador rigidamente disciplinar, para uma situação de transição em que nossos projetos particulares não são mais do que formas, mais ou menos conscientes, de inscrição nesse movimento (POMBO, 2005).

Tomaz Tadeu faz um adendo ao dizer que:

Apesar de sua aparência transgressiva, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto exatamente o fundamento da presente estrutura curricular [...]. Seria central a esse movimento reconhecer a disciplinaridade da presente estrutura curricular não como a tradução lógica e racional de campos de conhecimento, mas como a inscrição e recontextualização desses campos em um contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais (MOREIRA; SILVA, 2002, p.32).

Apontando também para uma transgressão dessa condição fragmentada, mas indicando outra finalidade, a transdisciplinaridade traça segundo Nicolescu (1999), uma nova concepção de mundo e de vida, busca romper as falsas dualidades entre sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, matéria/consciência, natureza/divino, simplicidade/complexidade, reducionismo/holismo, diversidade/unidade, com o reconhecimento da existência de complexas pluralidades no mundo da vida.

Essa nova forma de ver e pensar o mundo, a sociedade, a escola, o currículo, o aluno enquanto ser biológico, social, histórico, cultural é fundamental para que o professor passe a repensar a prática, contextualizar o ensino e levar aluno a ler o mundo, desvelar o não revelado.

Conforme descrevem Neira e Nunes:

[...] a educação escolarizada atingirá seus objetivos se atuar dialeticamente com todos os aspectos do conhecimento, sendo capaz de organizar o conhecimento histórico - patrimônio da humanidade-, o conhecimento social - fruto da experiência de outros indivíduos ou grupos - e, também, o conhecimento prático - fruto da

experiência real do próprio grupo e da cultura escolar (NEIRA; NUNES, 2006, p. 239).

O que defendo aqui é um ensino problematizador da realidade vivida que concorra para instrumentalização dos sujeitos no sentido de que possam ler e compreender a cultura corporal em uma perspectiva que se deseja crítica e transdisciplinar do ensino.

A cultura corporal é aqui entendida como relativa às diversas manifestações das práticas corporais tal como as brincadeiras, jogos, danças, esportes, lutas, capoeira.

No campo da EFE é evidente, no processo histórico da área, seu forte laço com as ideologias conservadoras ligadas a ciência positivista. Ao que parece, o ensino da EFE sob o paradigma da simplificação não corresponde às demandas da sociedade contemporânea em que o corpo e as práticas corporais ganham cada vez mais destaque, sendo transformados pelas mídias em consumo e espetacularização.

Na perspectiva do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade, o ensino da EF se dá a partir da prática social do jogo, da dança, da luta, da brincadeira, tecendo nas tematizações e problematizações, “[...] conexões entre os conhecimentos para que estes possam assim adquirir significado e sentido. O conhecimento contém necessariamente a complexidade” (FAZENDA, 2002, p.38).

O professor ao ensinar sobre as práticas corporais, compreendida como um todo complexo, refutando as abordagens mecanicista e tecnicista em que primeiro se aprende o simples para depois o complexo. O ensino das regras, os fundamentos, os movimentos considerados adequados e corretos, busca tematizar a manifestação cultural em sua diversidade, considera o contexto histórico-cultural, os conhecimentos que os alunos possuem sobre a prática, os diversos contextos local e global em que essas práticas ocorrem e como elas são significadas, pré-conceituadas, consumidas, midiáticas.

Para tal, o entrelaçamento dos saberes é essencial para que as informações a respeito das práticas corporais “[...] se convertam em conhecimento mediante ações que estimulem os estudantes a pensá-las, conectá-las, e contextualizá-las, encontrando pontos de aproximação e distanciamento [...]” fazendo o aluno a partir de sua ocorrência social, ler a prática corporal enquanto texto da cultura em suas várias dimensões (CURY, 2012, p. 41) .

O que se espera é um ensino problematizador das brincadeiras, jogos, esportes, lutas, capoeira conectado à complexidade. Segundo Morin (1990), a complexidade é a dialógica, atua em uma ordem, desordem, organização que são interdependentes e não estabelece um caráter prioritário de um aspecto sobre o outro.

Quando problematizam dialogicamente os significados atribuídos às coisas do mundo, os sujeitos se dão conta de que a situação em que se encontram é historicamente construída e que a práxis transformadora do homem é a fonte das condições de existência que estão postas. No âmbito da Educação Física, trata-se de um compromisso histórico baseado na formação de pessoas que saibam defender-se das armadilhas ideológicas que cercam os discursos sobre as práticas corporais. A problematização demanda a organização de atividades pedagógicas que proporcionem uma reflexão crítica sobre a realidade (SANTOS; NEIRA, 2016, p.173).

As diversas falácias que permeiam as práticas corporais precisam ser problematizados nas aulas, para tal, “[...] cabe ao professor criar junto com os alunos uma cultura salutar de ceticismo e de interrogação, amparada em ferramentas de checagem de informação” (SANTOS; SCHNEIDER, 2018, p. 154).

Assim, as atividades de aprofundamento como visitas a locais em que a prática corporal é realizada, demonstração por parte de praticantes, utilização de vídeos, textos de gêneros variados, permitem uma análise dos pormenores e podem, inclusive, desestabilizar representações levando a turma à busca de uma melhor compreensão do tema (NEIRA, 2018a).

Segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o eixo contemporaneidade trata das transformações socioculturais experimentadas pelo mundo atual, em especial o incremento do fluxo de informações, na medida em que “influencia os conceitos e as relações que as pessoas mantêm com seus corpos e com as outras pessoas, gerando, por vezes, reações preconceituosas em relação a diferenças de sexo, etnia, características físicas, dentre outras” (SÃO PAULO, 2008, p. 47).

Considerando a explanação de Nicolescu (1999, n.p.) ao conceituar a transdisciplinaridade como algo que “[...] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”, podemos destacar que o ensino da cultura corporal sob esta ótica vai além do aprendizado prático ao envolver discussões sobre os marcadores

socioculturais atrelados às práticas corporais tematizadas nas aulas. Além disso, sendo a EF um “[...] componente da área de Linguagens, é de se esperar [...] proposições de situações didáticas que promovam a leitura dos códigos presentes nas práticas corporais e análise dos significados em circulação” (NEIRA, 2018a, p. 63).

O esporte, prática corporal muito presente nas aulas de Educação Física, vêm adquirindo magnitude crescente nas mídias e estão muito presentes na cultura jovem, ao tematizar os esportes integrando discussões contemporâneas relacionadas às pessoas com deficiência, às manifestações ligadas a cultura jovem, às identidades e diferenças, relações de gênero, preconceito e discriminação. O professor faz emergir na problematização das práticas os marcadores socioculturais.

O agir na contemporaneidade implica ao professor a adoção de uma postura “[...] capaz de enxergar as rupturas; identificar as consequências dos fatos [...] analisar e posicionar-se diante do inesperado que marca a singularidade do tempo presente e daquilo que é visto como atual” (SANTOS; SCHNEIDER, 2018, p. 143).

Em uma aula em que os alunos vivenciem, por exemplo, esportes radicais sobre rodas como patins ou skate professores podem levar os estudantes a reconhecer os esportes radicais como manifestação contemporânea dos jovens, identificando características específicas e elaborando conhecimentos sobre o estilo de vida dos praticantes deste tipo de esporte.

Ao problematizar os temas, é possível identificar os marcadores socioculturais que perpassam as práticas corporais como classe econômica, gênero, etnia, níveis de habilidade, religião entre outros. De maneira a possibilitar a desconstrução de possíveis visões estereotipadas sobre a cultura corporal e o reconhecimento das múltiplas identidades presentes na escola e na sociedade, mas nem sempre reconhecidas e legitimadas.

2.3 Novos olhares e Sentidos: a Educação Física Culturalmente Orientada



Inspirado nas teorias pós-críticas, a EF cultural busca promover um ensino alinhado às demandas da sociedade contemporânea, contesta o projeto neoliberal, os ideais hegemônicos, as propostas acríicas do ensino. Conceitos como inclusão, justiça, diálogo, reconhecimento, diferença são contemplados nesta proposta.

A Educação Física Cultural também é conhecida como Currículo Cultural, Currículo Culturalmente Orientado ou Pós-Críticos. Surgiu em 2004, a partir de um coletivo de professores e professoras que, insatisfeitos com as propostas tradicionais que valorizavam o ensino esportivista; a melhora do rendimento físico; das funções psicomotoras, passaram a reunir-se quinzenalmente na USP para, a partir das próprias vivências pedagógicas e ancorados inicialmente nos campos teóricos dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico, passando, posteriormente, a incluir os campos teóricos do pós-colonialismo, pós-estruturalismo, pós-modernismo e as filosofias da diferença, tecer maneiras outras de pensar a EF na escola.

[...] os participantes pensavam em situações didáticas baseadas nas noções de cultura, linguagem, conhecimento e identidade/diferença que singularizam as teorias pós-críticas, impulsionados pelo desejo de criar uma proposta pedagógica voltada para a construção de uma sociedade que priorizasse o cumprimento do direito que todas as pessoas têm de ter uma vida digna com a plena satisfação das suas necessidades vitais, sociais e históricas (NEIRA, 2018a, p. 14).

Desde então o grupo, intitulado GPEF, vem ampliando o acervo científico da área. Diversas publicações em forma de relatos de experiência, trabalhos acadêmicos, livros, vídeos estão disponíveis no site do grupo podendo ser acessados pelo endereço eletrônico www.gpef.fe.usp.br. Além disso, o grupo organiza anualmente o Curso de Extensão Cultura corporal: fundamentação e prática pedagógica aberto a todos os professores e professoras e, bianualmente,

nas dependências da USP, ocorre o Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física.

Nessa concepção, o ensino do componente curricular é pensado a partir do cotidiano escolar, das práticas pedagógicas e embasado na teorização pós-crítica, nos estudos culturais visando a formação de identidades solidárias na perspectiva de contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática.

Para o currículo cultural o ensino não é centrado nem na aprendizagem, nem no sujeito, mas na cultura. É, portanto, o conceito de cultura que dá sentido ao objeto de estudo da área nesta perspectiva. Assim, a ideia que permeia o currículo cultural considera a cultura como um campo de disputas pelo significado.

Diferente de outras propostas em que o objeto de ensino do componente está ligado à aptidão física, ao movimento, ao educar para o desenvolvimento de habilidades físicas e capacidades motoras, nessa proposta o objeto de ensino passa a ser a cultura corporal que considera as significações vinculadas às práticas corporais e seus praticantes.

Nesta pesquisa o conceito de cultura corporal é utilizado sob a ótica cultural pós-crítica, pois embora não tenha a pretensão de levantar essa questão, vale ressaltar que o conceito também está inserido nas perspectivas crítico-superadora e crítico-emancipatória da EF e cada uma delas aponta para diferentes visões de corpo e sociedade.

Esse conceito surgiu na década de 80 em um cenário de abertura política e em um momento que a esportivização da área passava por um debate crítico.

Gramorelli (2014), em seu estudo acerca dos embates em torno do conceito de cultura corporal, identifica que no Brasil o termo foi utilizado de modo crítico no contexto da EF brasileira pela primeira vez pelo professor Valter Bracht no ensaio: *Educação Física: a busca da autonomia pedagógica*, de 1989.

O uso do termo contribuiu para um reposicionamento da área desvinculando do campo de estudos que limitavam as práticas corporais ao estudo do movimento. Em textos oficiais, a expressão apareceu em 1989, no documento denominado: *Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública*, pelo estado de Pernambuco, durante o governo democrático de Miguel de Arraes Alencar (GRAMORELLI, 2014).

Dentre as produções de destaque, a obra Metodologia do Ensino de Educação Física, também conhecida como Coletivo de Autores abordou o conceito pela lógica Materialista-Histórico-Dialética. Para os autores:

os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade" (SOARES *et al.*, 1992, p. 62).

Bracht explica que “uma das razões para utilizar o termo cultura é a de que ela força uma redefinição da relação da Educação Física com a Natureza e com seu conhecimento fundamentador” (BRACHT, 2005, p. 99).

Segundo o autor, um certo “naturalismo” presente historicamente em que tudo era e em parte ainda é considerado natural, como o corpo, as ciências que fundamentam a área, a própria existência e/ou necessidade da EF precisa ser superado, não para eliminar a dimensão cultural, mas para, por meio da dimensão cultural redimensionar, abrir para outros saberes, outras ciências, interpretações e ampliar a visão dos saberes a serem tratados (BRACHT, 2005).

Um trabalho culturalmente orientado reconhece e valoriza o conhecimento cultural dos alunos, das alunas e da comunidade, leva em consideração as significações que estes apresentam e vão elaborando sobre as práticas corporais e seus praticantes.

Sob esse prisma, os significados atribuídos às práticas corporais são fruto do embate entre grupos e setores da sociedade, ou seja, enquanto artefatos culturais, as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes são atravessados por relações de poder. Não é por acaso que em um dado contexto uma modalidade esportiva pode ser produzida discursivamente como feminina e, em outro, vista como masculina. [...] o que define uma posição ou outra não é algo próprio ou específico da prática corporal, mas o resultado de ações e discursos que legitimam o significado que interessa aos grupos mais poderosos (NEIRA, 2018a, p. 38-39).

Nesse contexto, problematizar as práticas corporais na escola na perspectiva cultural é enxergar o currículo enquanto campo de disputas, compreender as relações de poder que validam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outras de modo a tecer situações didáticas que desnaturalizem os discursos que as crianças, jovens e adultos atribuem às práticas corporais. Durante

as tematizações, os professores e professoras vão se atentando as significações que vão ocorrendo no contexto da cultura mediados pela linguagem.

A EF juntamente com Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa, está inserida na área de linguagens, mas vale dizer que a concepção de linguagem adotada pelo currículo cultural entende que essa não é uma representação da realidade, ela produz a realidade.

Desse modo, as práticas corporais são frutos da linguagem, são textos da cultura e sua leitura e produção são focos da EF cultural. A linguagem corporal “[...] constitui parte da identidade cultural porque também permite o processo de comunicação entre os pares. Cada cultura propicia uma educação do corpo diferente, que por meio dos gestos a expressa e se identifica” (NUNES, 2016, p. 59).

Nessa ótica, a gestualidade é objeto de ensino quando empregado o sentido de movimento com significado. Tal significado se dá no seio da cultura, no contexto sócio histórico em que a prática corporal está inserida.

Na perspectiva pós-crítica há várias formas de significar as práticas corporais, portanto, os discursos produzidos sobre elas são considerados conhecimento a ser discutido, analisado, tematizado, problematizado nas aulas de EF.

“Compreender a cultura corporal como um território de disputa implica planejar atividades de ensino que identifiquem a quem interessa a disseminação de uma determinada maneira de significar as práticas corporais e seus participantes” (NEIRA, 2018a, p. 39).

A proposta defende que há diferentes modos de fazer, de pensar, de jogar, dançar, lutar. Não afirma um modo único de fazer, não pretende um caminho pronto que especifique como deva ser a aula, não se espera que os estudantes apresentem um tipo de comportamento que leve a execução correta de um determinado gesto motor, não se apoia em modelos piramidais em que se pretende atingir um nível de execução do movimento indo do mais simples para o mais complexo, nem o desenvolvimento de aspectos cognitivos, motores e efetivos. Ademais, não oferece “[...] nenhuma proposta de modificação dos comportamentos ou sentimentos calcada em ideais regulatórios. Contentam-se em problematizar a cultura em que vivemos e o tipo de subjetivação promovida pela experiência escolar” (NEIRA, 2016, p.90).

Na EF cultural a organização curricular é realizada mediante alguns princípios ético-políticos. Esses são sempre flexíveis e funcionam como critérios que

influenciam nas tematizações acerca da cultura corporal e nas situações didáticas postas em ação, o que não significa que todos os princípios atualmente incluídos no currículo cultural necessariamente estejam presente em todas as práticas pedagógicas culturalmente orientadas.

Na obra *Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica*, Marcos Neira (2018a) destaca seis princípios atualmente vinculados ao currículo cultural que organizei na tabela abaixo:

Tabela 1 – Princípios ético-políticos do currículo cultural

Princípio Ético-político	Intencionalidade
Reconhecimento do Patrimônio Cultural Corporal da Comunidade	Refere-se ao reconhecimento da cultura de chegada dos estudantes, à valorização das práticas corporais inseridas no universo cultural da comunidade escolar. É um princípio que mobiliza a definição da prática corporal a ser tematizada e uma boa parcela das ações didáticas. Implica criar condições para que os estudantes se expressem sobre o tema de todas as formas possíveis.
Articulação com o PPP da escola	A ideia é extrair, dentre o vasto repertório cultural corporal do alunado, um tema cultural cujo estudo se coadune com os objetivos institucionais definidos coletivamente.
Justiça Curricular	Busca destacar os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados, como também suas histórias de luta. Compor as aulas também com os saberes que historicamente foram excluídos do currículo.
Descolonização do currículo	Tenciona possibilitar condições para o diálogo entre culturas, convivência e

	partilha coletiva com o diferente, questionando a existência de culturas particulares autênticas.
Evitar incorrer no daltonismo cultural	<p>Implica reconhecer e valorizar o “arco-íris” de diferentes culturas.</p> <p>Promover atividades que permitam lidar com a heterogeneidade, sem almejar a padronização dos efeitos formativos de modo a propor variadas formas de vivenciar as práticas corporais. Os docentes procuram identificar as leituras e traduções do alunado acerca das práticas corporais; estimular, ouvir e discutir os posicionamentos que surgiram; apresentar sugestões; expor conhecimentos oriundos de pesquisas em fontes variadas e reconstruir criticamente a manifestação abordada.</p>
Ancoragem social dos conhecimentos	<p>Visa propiciar a análise sócio-histórica e política da prática corporal, tomando como ponto de partida do trabalho pedagógico a ocorrência social da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, ou seja, a forma como se apresenta a prática corporal na sociedade.</p>

Conforme nos alerta Neira, mesmo em um trabalho movido pelo reconhecimento do patrimônio corporal cultural da comunidade corre-se o risco de, apoiado em categorias que são elaboradas por quem está no poder, impedir a explicitação de questionamentos e ocultar modos de ser, pensar e agir dos grupos minoritários.

Quanto à descolonização do currículo, o autor destaca que mesmo os estudantes pertencentes aos setores em desvantagem social internalizaram

representações hegemônicas, de modo que o menor aceno de descolonizar o currículo pode, por vezes, ser rejeitado, fazendo aflorar o dissenso. Assim como promover a justiça curricular não significa trabalhar apenas com práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários ou conferir-lhes um tratamento episódico como, por exemplo, o trabalho com uma prática corporal indígena somente no Dia do Índio, danças sertanejas apenas nas festas juninas, capoeira e jongo na Semana da Consciência Negra, etc.

Também não é preocupação do currículo cultural o desnudamento da ideologia que impregna a cultura corporal dominante com vistas a oferecer aos estudantes a verdade sobre as práticas corporais ou mesmo fazer das aulas palco para enunciação dos conhecimentos científicos, tomados como representação da realidade e meio de empoderamento das camadas populares para sua luta histórica contra os opressores, como observa Neira:

O que se deseja é viabilizar situações de leitura e análise do modo como as práticas corporais são produzidas e reproduzidas na sociedade, ou seja, das representações sobre elas e seus participantes postas em circulação pelos discursos, desconstruir os marcadores sociais da diferença que lhes foram atribuídos e, por meio do diálogo, fomentar a sua reconstrução crítica na escola e fora dela. Enquanto dispositivos curriculares, os princípios ético-políticos da Educação Física cultural agenciam o professor ou professora na definição do tema e dos encaminhamentos pedagógicos. Mas só isso não basta. Há que se considerar a forma como são desenvolvidas as situações didáticas (NEIRA, 2018a, p 57).

Nesse sentido, ao colocar o currículo cultural em ação professores e professoras que atuam inspirados nos campos teóricos pós-críticos, agenciados por princípios ético-políticos, organizam e desenvolvem as atividades de ensino com base em elementos que caracterizam e constituem as situações didáticas desta proposta. São elas: mapeamento, leitura, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

O mapeamento refere-se ao momento em que o professor localiza, por exemplo, por meio de observação; conversa com estudantes, demais atores da escola ou comunidade; estudo do entorno; identificação da rotina escolar ou mesmo da estrutura. Também são mapeadas as práticas corporais que compõem as vivências dos estudantes e da comunidade que estão disponíveis no bairro e entorno com: equipamentos esportivos, espaços de lazer, academias em que a escola está

ou, até mesmo, práticas que são acessadas pelos estudantes por meio das mídias como TV e internet.

O mapeamento pode contribuir tanto para a escolha do tema como também trazer informações para o planejamento de ações didáticas acerca da tematização ou para identificar situações problematizadoras da prática corporal. Portanto, durante o trabalho, novos mapeamentos podem acontecer a partir das significações atribuídas pelos alunos sobre a gestualidade, sobre os praticantes da prática em destaque e sobre os discursos produzidos, incidindo, assim, sobre as situações didáticas propostas. Não existe um momento específico, um modelo a seguir, tudo depende do que o professor busca identificar ou o que ele percebe e identifica como informação que possa agregar ao trabalho.

Pelo viés pós-crítico, o mapear não significa levantar conhecimentos prévios. Marcos Neira (2018) esclarece que com a descoberta pela pedagogia tradicional de que os estudantes sempre possuíam algum conhecimento acerca do conteúdo a ser estudado, bem como com a emergência das pedagogias ativas e, principalmente, sob influência do construtivismo pedagógico, tornaram-se usuais as sondagens e o levantamento dos conhecimentos prévios do alunado. Conhecimentos esses a respeito do conteúdo programático com vistas a mobilizá-los durante as aulas e, assim, estabelecer a conexão entre o saber pré-existente e o que deveria ser aprendido, facilitando a apropriação de um conhecimento de “nível mais elevado”. O que difere do mapeamento proposto pelo currículo cultural tanto nos campos conceituais citados acima quanto nos objetivos que pretendem alcançar, pois não há pretensão por levar a um conhecimento de nível mais elevado uma vez que nesta perspectiva não há uma categorização sobre o conhecimento.

Outro procedimento adotado é o da leitura, a ideia é promover a leitura dos códigos e significados presentes nas práticas corporais de diferentes ângulos. Um jogo de queimada, uma brincadeira popular, uma luta, dança ou qualquer outra prática corporal são constituídas por vários signos, “o gesto é um signo. É o menor elemento da gramática produzida pela linguagem corporal” (NEIRA, 2014, p. 17), comunicam e veiculam significados diversos.

Esse procedimento busca promover a leitura da gestualidade inerente a essas práticas no seio da cultura, de como elas acontecem na sociedade, ou seja, de sua ocorrência social, bem como dos discursos sobre elas e seus praticantes. Enquanto

textos da cultura, as brincadeiras, danças, luta, esportes e ginásticas podem receber variadas leituras.

Em uma partida de voleibol, por exemplo, os participantes empregam uma série de gestos que podem ser lidos de várias maneiras. Os significados que lhes são atribuídos (toque, manchete, cortada etc.) não são fixos, dependem dos sujeitos envolvidos e, principalmente, do contexto em que a prática acontece. De certo, as leituras são distintas caso se trate de um jogo de campeonato do qual participam atletas ou de um jogo entre amigos na hora do intervalo entre as aulas. Determinado gesto talvez possa ser lido como toque em uma situação e, na outra, seja visto como condução. O significante toque só tem sentido no interior de uma cadeia que abarca o jogo, seu contexto, os participantes, etc. (SANTOS; NEIRA, 2016, p. 175-176).

A vivência, outro procedimento empregado, considera as diferentes maneiras em que os estudantes podem participar das aulas, portanto, aqueles que não gostam muito de esportes, danças, lutas ou qualquer outra prática corporal que estiver sendo tematizada podem vivenciar de outras maneiras, pois nesta perspectiva, a vivência não está atrelada apenas ao aspecto cinestésico.

Assim, realizar uma prática, observar, assistir a um vídeo, debater um texto, uma imagem, produzir gestualidades são validadas como formas de vivenciar. A ressignificação diz respeito a atribuir um novo significado a partir do próprio repertório. Esse procedimento favorece a desestabilização de significados engessados, a circulação de diferentes significações acerca da tematização em questão.

Dançar, lutar, jogar com regras diversas, vivenciar de diferentes modos, dar condições de significar aquela prática corporal, pois “quando a turma sentar-se para conversar sobre a experiência, prontamente surgirão ideias de reformulação e reorganização – denominamos essa etapa de ressignificação” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 256).

Os procedimentos de aprofundamento e a ampliação acontecem quando os docentes fazem circular outros discursos e trazem para a aula diferentes saberes. Os saberes como os científicos e populares, saberes de outros povos, também levam os estudantes a conhecer lugares, praticantes de uma determinada manifestação, como estes significam as práticas em que atuam. Assim, possibilitam aos estudantes conhecer os elementos que compõem determinada prática corporal, a forma de organização, ou seja, ampliar e aprofundar os conhecimentos acerca do tema em estudo, ampliando os saberes.

Durante o processo de tematização as anotações, fotografias, filmes passam a configurar um conjunto de elementos que dão base para o professor refletir sobre o trabalho realizado. A documentação pode ser, por exemplo, um texto, um desenho que ajude a entender como as crianças compreenderam e significaram os temas estudados.

Ademais, o registro das situações didáticas desenvolvidas, das atividades de ensino bem como as produções dos alunos são instrumentos valiosos ao processo avaliativo que, nesta concepção, não se alinha às avaliações que buscam medir, quantificar, categorizar. A ideia é que a avaliação colabore para a reflexão das ações didáticas e, sempre que necessário, para o replanejamento das aulas favorecendo a tessitura de novas problematizações.

Como se pode notar, o currículo cultural não adota cartilhas, quinzenários, sequências didáticas, uma vez que esses partem de um ensino definido *a priori* ao passo que a aula na perspectiva cultural:

[...] depende intimamente daquilo que possa vir a ocorrer durante o processo educativo no qual o método de ensino é construído, somente a partir do conhecimento da realidade (grupo de alunos e comunidade onde vivem) quando se estabelece um contato mais íntimo com os seus saberes é que o método de ensino efetivamente se configura. (NEIRA; NUNES, 2006, p. 240).

Não se trata de contextualizar, mas de partir do universo cultural dos estudantes e problematizar o que deste universo salta aos olhos.

2.3.1 A Problematização em Destaque



O conceito de problematização é empregado em várias teorias de ensino. Na perspectiva cultural problematizar não significa resolver problemas ou criar

situações-problema para os alunos resolverem. A problematização é entendida como gesto investigativo que ocorre no desenrolar da tematização, perpassando os procedimentos didáticos, ou seja, pode ocorrer durante o mapeamento, leitura, ampliação etc.

Por meio da problematização investigam-se os posicionamentos, discursos, favorecendo a circulação de outros conhecimentos e vozes de modo a compreender a prática corporal estudada. “É o desafio que o educador lança aos educandos para que estes possam refletir sobre aspectos da realidade que não haviam sido percebidos de maneira crítica, apesar de constituírem as situações vividas” (SANTOS; NEIRA, 2016, p. 171).

Assim, o que se busca não é uma verdade absoluta ou uma solução que resolva o problema em questão. Aqui, a problematização não é considerada uma metodologia, com regras e procedimentos definidos de como fazer ou o que seguir, mas um gesto investigativo que, por meio do diálogo, favorece a multiplicidade de significações, sendo um ponto de partida para a análise crítica das diversas facetas que podem envolver o estudo das práticas corporais.

Durante o mapeamento, inicia-se o processo de problematização, que implica destrinchar, analisar, e elaborar inúmeras atividades de ensino que permitirão compreender melhor não só a própria manifestação, como os grupos sociais que a produziram e reproduziram. Desta forma, a problematização implica em acercar-se das práticas corporais e olhar com minúcia para a dinâmica das relações e interações que constituem o seu funcionamento, para compreender como operam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, além do papel e a atuação dos praticantes (MARTINS, 2018, p. 93).

Uma prática pedagógica que problematiza a origem dos conflitos, os discursos preconceituosos e marginalizados, as relações de poder, os marcadores sociais da diferença como raça, classe social, gênero e tantos outros que atravessam os discursos sobre as práticas corporais, colabora para a construção de identidades outras, possibilitando “[...] colocar em xeque pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais e inevitáveis acessados pelo convívio social” (SANTOS; NEIRA, 2016, p. 168).

Os acontecimentos das aulas vão produzindo as problematizações que podem partir tanto do docente quanto dos discentes e vão mobilizando novas ações didáticas, tecendo novos movimentos nas aulas tencionando leituras e

(re)significações sobre o texto estudado, ou seja, sobre a prática corporal em destaque.

Sob a perspectiva cultural da educação física, os conteúdos a serem aprendidos advirão da problematização apresentada pelas atividades de ensino, desde que se leve em conta o esforço do grupo para sanar as dúvidas que surjam diante de um fenômeno ainda não compreendido sobre a prática corporal estudada (NEIRA; NUNES, 2009).

É fato que as crianças, adolescentes, jovens e adultos entram em contato com as práticas corporais de diversas maneiras. Aprendem e significam, por exemplo, sobre o surf, o futebol, o funk, a zumba, nas vivências com amigos, familiares, em academias, centros esportivos, parques, espaços de lazer, no acesso às mídias impressa, televisiva, radiofônica, pela internet, no google, youtube, com youtubers e tantos outros lugares, espaços, pessoas. No entanto, me parece inegável a função do ensino do componente na escola que, mais do que ser outro espaço para aprender, cria possibilidades para que os estudantes leiam criticamente a sociedade por meio daquela parcela da cultura que caracteriza o objeto de estudo da área, ou seja, as brincadeiras, jogos, danças, lutas, esportes, capoeira, ginásticas. “A escola é lugar de problematizar os discursos e significados culturalmente atribuídos às pessoas e às práticas corporais, e o currículo é o que dá condição para isso” (NEVES; NEIRA, 2019, p. 111).

Ao problematizar as representações do pensamento dominante, a cultura hegemônica busca-se superar “[...] processos discriminatórios de opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e afirmação de todas as identidades”. Assim, o conceito pode ser visto como um gesto investigativo, um movimento que contribui para a circulação das vozes, que desestabiliza as narrativas dominantes que reforçam situações discriminatórias.

O conceito de problematização adotado nesta perspectiva, advém da educação problematizadora de Paulo Freire, que, no currículo cultural, foi reterritorializado. A educação problematizadora, o diálogo, a conscientização, a invasão cultural, a rigurosidade metódica e a cultura popular são elementos do legado freireano que inspiraram o currículo cultural.

O estudo em torno do campo curricular da EF a partir de algumas das categorias centrais da obra de Paulo Freire foi motivo de debate proposto por Françaço e Neira, segundo os pesquisadores com base em Freire:

Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação. Já o pensar crítico, incita a transformação permanente da realidade para a permanente humanização dos homens e mulheres. Ingenuidade é acreditar que a prática da atividade física, por si só, resultará na melhoria da qualidade de vida do povo. Organizar atividades que estimulem os alunos a pensar criticamente implica fornecer elementos para lutar por melhores condições de vida, além de contestar discursos falaciosos. É, portanto, fundamental substituir a “educação bancária” pela “educação problematizadora” [...] rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, superando a contradição entre o educador e os educandos (FRANÇOSO; NEIRA, p. 534, 2014).

Na concepção freireana de educação problematizadora o ensino é dialógico sendo, em qualquer situação, fundamental o papel do professor como intelectual transformador.

Por isto é que a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicados (FREIRE, 1983, p. 46).

Nessa ótica, o docente, por meio da ação dialógica, problematiza um texto da cultura e os posicionamentos, enunciações, experiências dos discentes vão mobilizando a elaboração de ações didáticas que levem à melhor compreensão daquele artefato em discussão. Assim, na relação dialógica com os docentes é importante:

[...] chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim? Que relação vê você entre sua afirmação feita agora e a de seu companheiro “A”? Haverá contradição entre elas? Por quê?” (FREIRE, 1983, p. 35).

A ação dialógica é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo, reforça a mudança, permite olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como realidade inacabada e em constante transformação, vai além de uma postura pedagógica, torna-se uma exigência epistemológica. É importante entender que o diálogo não pode ser confundido com

mera “conversa apaziguada” ou ficar restrito à exposição de ideias que não encaminhem para a transformação (FRANÇOSO; NEIRA, 2014 e SANTOS; NEIRA, 2016).

Dentre os estudos que se debruçaram sobre o currículo cultural, encontramos uma pesquisa em que a problematização foi objeto de estudo. O pesquisador Ivan Santos em sua tese de doutorado analisou junto a um grupo de professores(as) que atuam nessa perspectiva como tecem as ações didáticas de tematização e problematização, bem como as possibilidades de potencialização para novas tessituras.

Segundo o pesquisador na pedagogia cultural, a problematização freireana é submetida ao crivo da análise pós-estruturalista e sob este, passa a ser concebida como um processo de negociação de sentidos. Busca uma radicalização do fenômeno da linguagem por meio de desconstrução, conceito empregado por Derrida para caracterizar o modo pelo qual um texto pode ser lido e explicitado em suas contradições e irredutibilidades. A desconstrução atua no interior dos discursos sustentadores do pensamento metafísico ocidental, com a intenção de desestabilizá-los e, por consequência, ampliar seus limites ou limiaries (SANTOS, 2016).

A concepção derridiana de problematização a partir da diferença favorece a inclusão de todos os significados, vozes e culturas. Fertiliza o terreno para o surgimento de múltiplas linguagens e leituras da realidade. Derrida questiona no signo a compreensão de que o significado se vincula de forma linear e direta ao significante, explicitando que os significantes só são compreensíveis a partir de uma cadeia que os une e estabiliza em um jogo de referências, em que um significante depende de seu anterior e de seu posterior, em uma sucessão infinita de remessas (SANTOS, 2016).

Em uma partida de voleibol, por exemplo, os participantes empregam uma série de gestos que podem ser lidos de várias maneiras. Os significados que lhes são atribuídos (toque, manchete, cortada etc.) não são fixos, dependem dos sujeitos envolvidos e, principalmente, do contexto em que a prática acontece. De certo, as leituras são distintas caso se trate de um jogo de campeonato do qual participam atletas ou de um jogo entre amigos na hora do intervalo entre as aulas. Determinado gesto talvez possa ser lido como toque em uma situação e, na outra, seja visto como condução. O significante toque só tem sentido no interior de uma cadeia que abarca o jogo, seu contexto, os participantes etc (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 14).

Com base nos relatos de experiência produzidos por professores e professoras que adotaram a postura pedagógica da problematização, encontrei situações que apontam seu potencial conscientizador. “A ideia é que os discentes coloquem em xeque aquilo com que usualmente lidam de modo acrítico” (NEIRA, 2018a, p. 65).

Diante da fala das crianças, inferiu-se que as questões relativas à violência e ao predomínio da presença masculina nas lutas requeriam ser problematizadas pela classe. as discussões foram retomadas nas aulas seguintes a partir da exibição do curta metragem *Nayelis* – que apresenta a história de uma menina de 11 anos, única praticante de luta olímpica na pequena cidade de Baracoa, em Cuba. após a assistência, as crianças reconheceram que a representação das lutas como algo tipicamente do universo masculino parece ser predominante em diversos contextos e se colocaram – sobretudo as meninas – de modo contrário ao posicionamento do pai da protagonista do curta metragem, que considerava algumas práticas corporais mais “apropriadas” ao público feminino enquanto outras, como as lutas, seriam exclusivamente masculinas e, por conseguinte, inadequadas às meninas. apontaram, ainda, a resistência e determinação de Nayelis que, apesar da convicção de seu pai, seguia praticando as atividades que apreciava (BORGES, 2017, p. 35).

Para problematizar a postura de alguns meninos que continuavam chutando e empurrando, apresentamos vídeos de baladas extraídos do YouTube. ‘Quem não dança faz o que? Fica empurrando e chutando?’ ‘Não professora, se fizer isso é expulso’. Outros disseram que isso acontece para não atrapalhar quem está dançando porque pode machucar alguém. ‘Quem não dança fica sentado’. Os alunos que estavam empurrando questionaram: ‘o que eu posso fazer? Não quero ficar sentado e não quero dançar’. Apresentando a questão à turma, um aluno que fazia dança no Centro da Juventude sugeriu: ‘pode ser figurinista ou coreógrafo, precisamos de alguém para anotar o que estamos fazendo’. Fizemos uma lista com as várias funções da apresentação e os alunos se inscreveram naquilo que tinham mais interesse (OLIVEIRA, 2017, p. 48).

Em meio a problematizações dos marcadores de gênero e etnia colado nas bonecas, criou-se a esperança em desnudar algo que parece ser tão natural nesses objetos. A não presença ou pouca presença de certas pessoas na representatividade dos brinquedos, muitas vezes passam despercebidas. A expressão de um dos alunos corrobora essa ideia: ‘É mesmo, né? Tem pouca boneca negra’. ‘Eu não conheço boneca menino’. Essa paisagem precisa mais do que nunca sofrer alguns questionamentos no sentido de identificar e desmontar algo que aparentemente se apresenta como normal nas práticas sociais das crianças. Essa naturalização dos produtos infantis pode, em certa medida, tornar as relações entre as pessoas cada vez mais conflituosas, provocando o não reconhecimento da multiplicidade de sujeitos e grupos presentes na sociedade (SANTOS JÚNIOR, 2017, p. 89).

Assim, nesta pesquisa quando problematizamos, os alunos, alunas e eu, questões envolvendo as brincadeiras, jogos, esportes, lutas, práticas corporais indígenas não passaram despercebidos durante essas tematizações o marcador geracional nas brincadeiras populares bem como as possibilidades de vivência e de recreação; as vontades de verdade que querem determinar o que vale e o que não vale, o que é certo ou errado em uma brincadeira; as diferentes formas de brincar de uma mesma brincadeira; a análise crítica do futebol a partir da literatura de cordel, problematizando os espaços de lazer, os tipos de futebol e a representação do futebol no tempo; a descolonização do currículo por meio do jogo bate copos; a justiça social no jogo da queimada, as brincadeiras indígenas e o daltonismo cultural, os discursos sobre a figura indígena e sua condição na sociedade.

Em vista disto, conforme descreve Marcos Neira:

Educar-se é socializar-se na cultura, é constituir-se enquanto indivíduo socialmente inserido e historicamente marcado. Se atrelarmos a Educação Física a essa visão de educação, teremos que considerar que as situações pedagógicas proporcionadas pela escola deverão alcançar simultaneamente as dimensões individual e social do ser humano (NEIRA, 2009, p. 26).

É, portanto, nesse contexto que a presente pesquisa foi analisada e discutida tendo como pressuposto os campos teóricos pós-críticos.

3 ALÉM DO QUE SE VÊ

3.1 A Pesquisa

Ser sensível nesse mundo requer muita coragem. Todo dia. Esse jeito de ouvir além dos olhos, de ver além dos ouvidos, de sentir a textura do sentimento alheio tão clara no próprio coração e tantas vezes até doer ou sorrir junto com toda sinceridade.

Ana Jácomo

Minha intenção de pesquisa foi a de problematizar a cultura corporal nas aulas de EF em uma escola do município de Praia Grande em que sou professora. Tal tensionamento surgiu a partir do meu olhar para as diferentes propostas de ensino do componente curricular, para os mapeamentos realizados sobre as práticas acessadas pelos alunos e alunas que muitas vezes denunciam o daltonismo cultural, para os meus incômodos e posicionamento político que me mobilizam para a emergência de um olhar sensível aos distintos patrimônios culturais corporais que corrobore para o reconhecimento e ampliação do patrimônio cultural dos estudantes e do olhar destes sobre as manifestações estudadas.

Ancorada nos referenciais das teorias pós-críticas que subsidiam o currículo cultural da EF, currículo esse que almeja contribuir com a formação de sujeitos críticos e sensíveis à diversidade valorizando os saberes e conhecimentos dos diferentes grupos sociais, meu intento foi promover um ensino problematizador das práticas corporais enquanto textos da cultura com vista a propiciar espaço para o diálogo, possibilitando a circulação das vozes e posicionamento dos diversos atores que compõem o grupo/sala de modo a tecer reflexões críticas acerca das tematizações realizadas nas aulas de EF.

A partir da escuta dos alunos e alunas, falas significativas foram selecionadas e problematizadas, atitudes, gestos e expressões também foram considerados a fim de compor um conjunto de dados a serem posteriormente analisados. Para a realização desta pesquisa qualitativa, foi adotada a (auto) etnografia como perspectiva teórico metodológica guiada pela bricolagem que é um modo de investigação multimetodológico proposto por Kincheloe e Berry (2007).

O material obtido foi submetido à análise cultural considerando como categoria de análise os princípios da educação física culturalmente orientada e confrontado com a teorização pós-crítica.

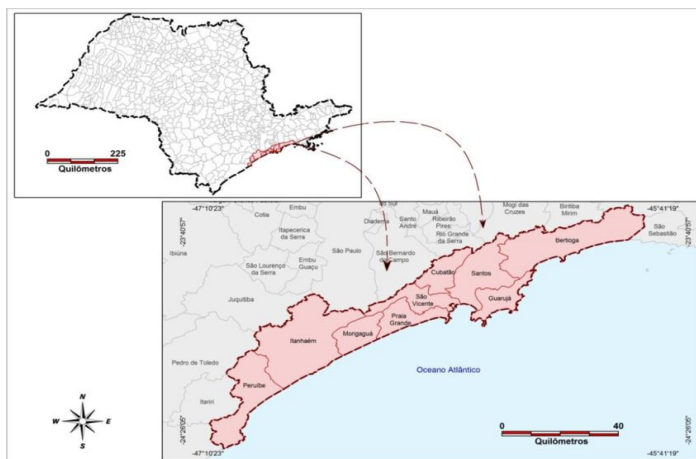
A realização da pesquisa ocorreu em uma escola categorizada como Complementação Educacional localizada no município de Praia Grande, litoral sul de São Paulo, durante as aulas de EF ministrada pela professora/pesquisadora no ano letivo de 2019. A pesquisa teve início no mês de fevereiro e encerramento em novembro do mesmo ano.

Participaram da pesquisa 78 alunos e alunas de 4 turmas multisseriadas na faixa etária de 06 a 14 anos. A participação na pesquisa foi condicionada à autorização por parte dos responsáveis legais pelos estudantes.

3.2 A Educação e a Educação Física no município de Praia Grande

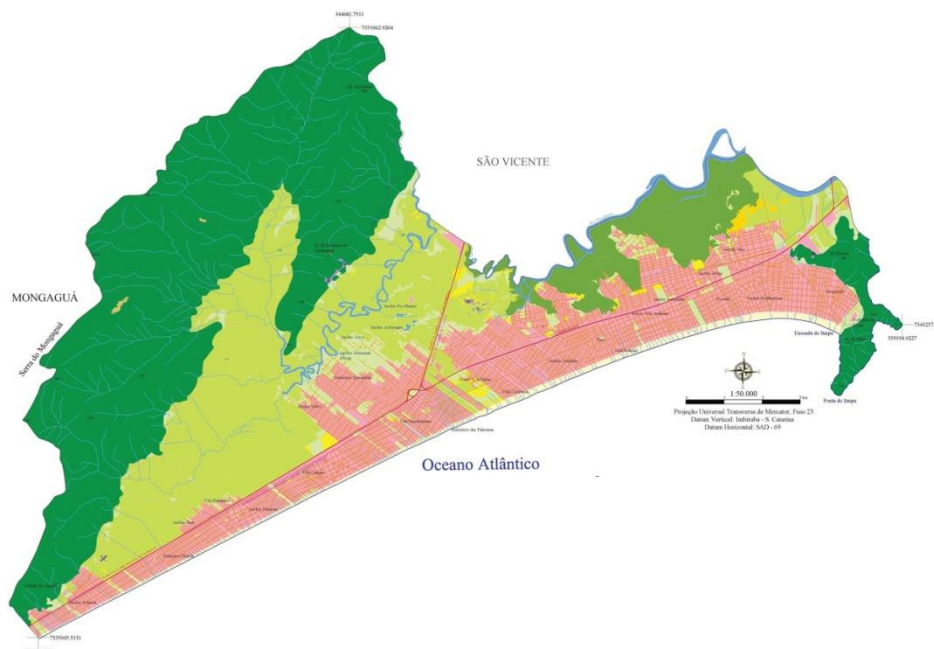
O Município de Praia Grande é um município relativamente jovem, visto que sua emancipação data do ano de 1967. Localiza-se na Região Metropolitana da Baixada Santista, no Estado de São Paulo, abrange uma área territorial de 149,253 km² e tem uma população estimada em 2019 de 325.073 munícipes (IBGE, 2019). Por atender pré-requisitos definidos por Lei estadual, a cidade ganhou status de Estância Balneária, tendo sido eleita pelo Ministério do Turismo como a 4ª cidade que mais recebe turistas no país durante a temporada de verão, depois de São Paulo, Rio de Janeiro e Florianópolis.

Figura 3 - Contexto Espacial da Região Metropolitana da Baixada Santista no Estado de São Paulo composta pelos municípios: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente.



Na década de 90 a cidade tinha cerca de 125 mil habitantes, mas, atualmente, conta com mais de 300 mil habitantes. Os bairros podem ser caracterizados entre bairros litorâneos e bairros periféricos, sendo aqueles divididos em primeira e segunda zona residencial, localizados respectivamente entre a avenida da praia, a Avenida Presidente Castelo Branco e a Av. Presidente Kennedy e entre esta e a Rodovia Padre Manoel da Nóbrega. Os bairros periféricos estão localizados na terceira zona residencial entre a rodovia e os morros ou o Rio Piaçabuçu.

Figura 4 - Mapa do município de Praia Grande. A área em rosa representa a zona residencial.



No tocante ao ensino, com a promulgação da Lei nº 1.177 em 2002, (PRAIA GRANDE, 2002) ocorreu a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Praia Grande e as escolas municipais que tinham menos de 4 mil alunos na década de 90 contam, atualmente, com mais de 51 mil estudantes.

A rede Municipal de Ensino de Praia Grande é composta por 77 unidades escolares, contemplando a Educação infantil, o Ensino Fundamental I e II, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as unidades escolares que atendem a complementação educacional e a educação especial.

A Secretaria de Educação do município abriga a Divisão de Esporte nas Escolas, divisão que corresponde especificamente ao componente de EF nas escolas, respondendo pela elaboração e distribuição do material técnico e pedagógico, capacitações e orientações pertinentes ao componente curricular atendendo aos 150 professores de EF da rede. O atendimento e acompanhamento aos professores da rede é realizado por meio visitas às unidades escolares e reuniões de orientações pedagógicas nas dependências da Secretaria de Educação.

A EF perpassa todos os segmentos atendidos pela rede, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e as Escolas de Complementação Educacional. Em geral, as aulas acontecem no período regular, exceto para o Ensino Fundamental II em que as aulas ocorrem no contraturno escolar. No tocante a documentação, além da entrega do planejamento

é obrigatória a realização de quinzenários, exceto no ensino fundamental II, segmento em que é adotado o diário de classe.

Anualmente a Divisão de Esportes nas Escolas realiza uma Mostra de Trabalhos de EF visando o compartilhamento de práticas pedagógicas colocados em ação pelos professores e professoras da rede e, eventualmente, docentes de outros municípios. No ano de realização desta pesquisa participei da Mostra com o trabalho intitulado: “A Proposta da Complementação e o Currículo de Educação Física em ação”, momento em que apresentei a minha prática pedagógica no ano de 2019 envolvendo as práticas corporais tematizadas e problematizada com base nos princípios da EF Cultural.

3.2.1 A Escola de Complementação Educacional

As escolas hoje chamadas de Complementação Educacional tiveram alterações em sua nomenclatura desde a implementação destas unidades na cidade. Inicialmente estas escolas faziam parte de outra secretaria, a secretaria de promoção social, eram chamadas de centros recreativos e, posteriormente, com a transferência da administração para a Secretaria de Educação, as unidades passaram a serem chamadas de escolas de período integral. Apesar da nomenclatura integral, os alunos frequentavam o ensino regular em outra unidade escolar, geralmente bem próxima à escola integral.

Neste período os alunos saíam de uma escola diretamente para outra, havia inclusive um período para o banho e troca de uniformes. Com o tempo, novas mudanças ocorreram até chegar ao formato atual em que o aluno frequenta a escola, atualmente chamada de complementação educacional, vai para casa e depois ingressa na outra escola de ensino regular ou vice-versa.

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma das dez escolas de complementação educacional do município de Praia Grande e, assim como a maioria das unidades, a escola *locus* da pesquisa está situada em um bairro periférico na terceira zona residencial da cidade.

Segundo documentos oficiais, as escolas de complementação educacional visam a formação do cidadão autônomo e participativo. O município abriga dez unidades que atendem crianças de 06 a 14 anos matriculadas em escolas de ensino

regular no ensino fundamental. Estudantes com 14 anos que ingressam no ensino médio, mesmo estando dentro da faixa etária permitida não podem permanecer na unidade, visto que a escola é voltada para a complementação do ensino fundamental.

As vagas são ofertadas livremente, sendo ocupadas por ordem de inscrição. Os alunos já matriculados e que estejam dentro dos critérios, cursando ensino fundamental e dentro da faixa etária de 06 e 14 anos, permanecem de um ano para outro automaticamente e são abertas inscrições para vagas remanescentes, além disso, ao longo de todo o ano e conforme disponibilidade, novas vagas são ofertadas.

Os componentes curriculares que compõem as aulas da escola de complementação educacional são chamados de Pilares, são eles: Educação Física; Educação para Valores; Atividades Artísticas e Rotina de Estudos. Os alunos e alunas assistem às aulas de segunda a sexta-feira com todos os pilares em um sistema de rodízio, portanto, são cinco aulas semanais com cada pilar de ensino em um período diário de 4 horas que ocorrem no contraturno escolar.

Além das aulas em cada Pilar de ensino, são disponibilizados aos estudantes, por meio de parceria com o Programa Super Escola Esportivo⁹ e conforme as vagas disponíveis, atividades externas que acontecem em alguns equipamentos esportivos da cidade, com transporte cedido pela Secretaria de Educação. As atividades externas oferecidas são: Surf e Jogos de Areia que acontecem nos Polos Esportivos de Praia, Ginástica Artística em um ginásio construído especificamente para abrigar a modalidade, Natação na piscina municipal e Atividades Náuticas que acontecem no parque Ézio Dall'Acqua, popularmente conhecido como Portinho e que abriga, dentre outros, o Projeto Navega São Paulo.

3.2.2 A Escola e a Comunidade Escolar

A unidade escolar em que esta pesquisa foi realizada foi inaugurada em fevereiro de 2005, a escola era caracterizada como Escola de Período Integral, já no ano de sua inauguração abrigava mais de 200 alunos que frequentavam a unidade no contraturno do ensino regular. Em pronunciamento à época, o prefeito da cidade salientou que a unidade seria um suporte necessário para a pessoa que precisa

⁹ Programa que visa oferecer modalidades esportivas em equipamentos esportivos da cidade.

trabalhar e que, até então, não tinha onde deixar seus filhos, acrescentou ainda, sobre a função social da escola na formação de cidadão melhores dando ciência de que os resultados do trabalho não seriam imediatos.

Quanto ao funcionamento, a escola funciona em dois períodos de 4 horas, das 07:00 às 11:00 e das 13:00 às 17:00. O início do período de aulas começa com o café da manhã ou café da tarde, conforme o período de aula. Após o café, os estudantes passam por aulas com as docentes dos quatro pilares que compõem a escola de complementação educacional: Educação Física, Educação para Valores, Atividades Artísticas e Rotina de Estudos. Entre as aulas finais há um intervalo para alimentação e ao final da última aula as professoras acompanham juntamente com funcionários da unidade a saída dos alunos.

A escola possui capacidade para até 120 alunos por período, matutino e vespertino, distribuídos em 4 turmas. As turmas são compostas por idade aproximadas e são multisseriadas.

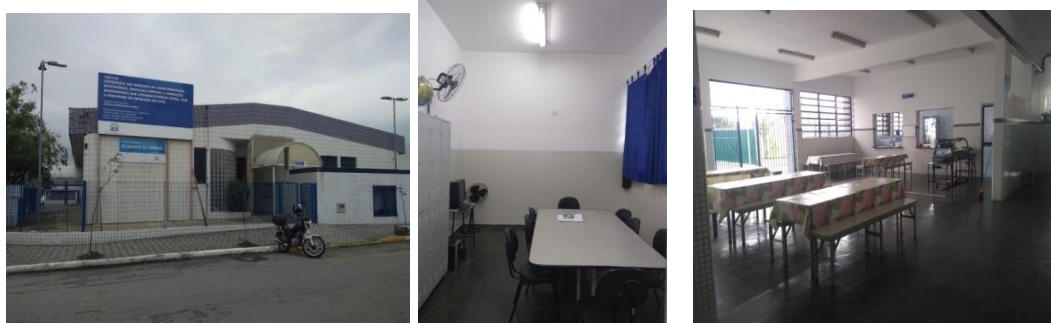
As turmas são chamadas por letras sendo que as 3 primeiras, turma A, B, e C são compostas por alunos de 1º ao 5º ano e uma turma, a turma D, composta por discentes do ensino fundamental II.

A unidade é bem ampla, possui secretaria, sala dos professores com banheiros masculino e feminino, sala da direção, dois almoxarifados, cozinha e refeitório com serviço de comida nos moldes self-service, sendo que a refeição é oferecida em pratos de vidro e talheres de metal.

Figura 5 - Unidade escolar

Figura 6 - Sala
das professoras

Figura 7 - Refeitório



Há quatro salas sendo uma com mobiliário de mesas e carteiras, armário e mesa da professora, duas salas mobiliadas com armário, grandes mesas, bancos e um quadro negro em cada sala, outra com espelho em uma das laterais da sala nos moldes de academia e sem mobiliário chamada de sala do Karatê, uma área aberta com bancos, árvores e pequenos jardins, quadra poliesportiva com banheiros masculino e feminino em espaço anexo e entre eles uma sala para materiais de EF, local em que também são guardados outros itens não relacionados ao pilar de ensino.

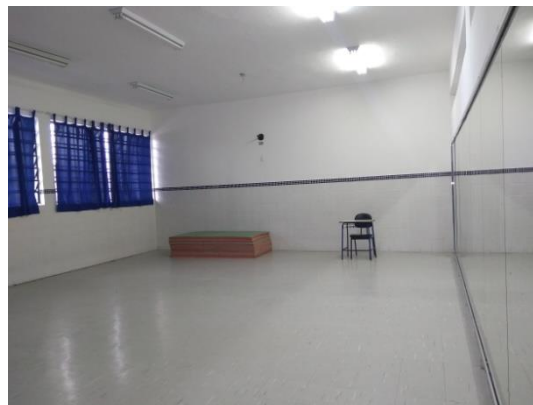
Figura 8 - Corredor de acesso às quatro salas



Figura 9 - Área aberta



Nas aulas de EF, os espaços mais utilizados são a quadra poliesportiva, uma sala chamada de “sala do Karatê”, pois em anos anteriores era ofertado aulas dessa modalidade permanecendo, ainda hoje, o nome na porta da sala e o espaço arborizado em área aberta.

Figura 10 - Quadra Poliesportiva**Figura 11** - Sala do “Karatê”

Além da unidade de Complementação Educacional, no bairro em que a unidade está localizada, há duas escolas de educação infantil, uma escola de ensino fundamental I e uma unidade para estudantes do ensino fundamental II. Ao todo a população de discentes matriculados em escolas deste bairro somam cerca de mais de três mil estudantes.

Vale ressaltar que escola *locus* da pesquisa, embora receba matrículas, em grande parte, de moradores do bairro em que a unidade está situada, ela recebe também crianças que são de bairros vizinhos.

O bairro possui ruas pavimentadas, com guias, sarjeta e drenagem e está inserido na terceira zona residencial, local em que também, em geral, moram os munícipes de menor renda. Segundo o censo (2010), a população local apresenta cerca de 10.274 habitantes. Dentre os equipamentos existentes no entorno da escola estão um centro de iniciação ao esporte e uma unidade de saúde da família.

Figura 12 -Unidade de Saúde da Família**Figura 13** -Centro de Iniciação ao Esporte

Quanto ao projeto político-pedagógico, este é inspirado na gestão compartilhada e democrática sendo a construção do documento realizada nas reuniões de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e nas reuniões de Conselho de

Escola. No início do ano juntamente com a direção e professoras, ao revermos o documento do ano anterior, notei que o esporte, o brincar e a cultura foram enfatizados no PPP da unidade.

No ano de 2019, a unidade passou por mudanças na equipe gestora e docente, houve trocas de direção, Assistente Técnico Pedagógico (ATP) e, no período em que atuo, todas as professoras eram novas, ainda que, assim como eu, a maioria já possuía experiência na docência na rede de ensino municipal de Praia Grande, o fato é que éramos todas marinheiras de primeira viagem neste tipo de unidade escolar. Devido a tantas mudanças, percorremos, em especial no primeiro semestre, um caminho totalmente novo, inusitado, cheio de surpresas, cientes da certeza da incerteza, muitas foram as tentativas, erros e acertos, ajustes e adaptações que nos levaram a construir a nossa maneira, um currículo não documentado, mas vivido e experienciado na vida cotidiana da escola de complementação.

Propomos e construímos, nós, docentes e discentes, diversas situações didáticas buscando uma conexão entre os pilares.

3.3 METODOLOGIA

3.3.1 A autoetnografia e a Bricolagem

Considerando a relevância da pesquisa do tipo qualitativa para este estudo, busquei dentre os diversos métodos de pesquisa, analisar entre aqueles que melhor correspondesse às intenções de minha investigação, sendo assim, optei por realizar uma pesquisa de perspectiva etnográfica enquanto método de pesquisa qualitativa.

Quando optamos por abordar el estudio empírico de la práctica docente y la escuela con los recursos de la etnografía, entramos en un campo abierto, donde fue necesario 'hacer camino andando'. La etnografía supone ciertas condiciones mínimas para ser considerada como tal, pero no ofrece métodos preestablecidos que se puedan aplicar sin mayor deliberación (ROCKWELL, 1987, p.1).

Ciente de que na pesquisa qualitativa não há hipóteses pré-concebidas, nem a suposta certeza do método experimental, visto que são construídas no caminhar da pesquisa, na observação, procurei me atentar para que “[...] o resultado da

pesquisa não seja fruto de observação pura e simples, mas de um diálogo e de uma negociação de pontos de vista” (PEIRANO,1995).

Vale dizer que a adoção pelo termo perspectiva deu-se pelo fato de que alguns autores consideram que pesquisas etnográficas pressupõem um longo tempo de permanência no campo de pesquisa, no entanto, sabe-se que a etnografia vem cada vez mais sendo usada por diversas áreas além das ciências sociais sem, contudo, prescindir de um tempo prolongado para realização do estudo.

Na perspectiva etnográfica, a experiência de campo depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas dentro da disciplina, do contexto sócio-histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram, no dia-a-dia, no próprio local de pesquisa entre pesquisador e pesquisa-dos (PEIRANO,1995).

Entendo assim que esta pesquisa de perspectiva etnográfica se configura como autoetnografia visto que para compreensão do contexto cultural parto da minha imersão na experiência da pesquisa, no encontro com meus alunos, com o arranjo escolar, com a vida da escola descrita e analisada a partir da minha visão, certa de que como professora pesquisadora, mergulhada no contexto social da pesquisa, minhas observações, sentimentos, experiências e interpretações formam um conjunto de dados que tanto influenciam quanto são influenciados pela pesquisa.

Autoetnografia vem do grego:auto (self= ‘em si mesmo’), ethnos (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e grapho (escrever = ‘a forma de construção da escrita’) e remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (‘escrever’), sobre um grupo de pertença (‘um povo’), a partir de ‘si mesmo’ (da ótica daquele que escreve) (SANTOS, S., 2017, p. 218)

Ainda para Santos, para fazer e escrever autoetnografia, um pesquisador utiliza princípios de autobiografia e da etnografia. “Como um método, a autoetnografia torna-se tanto processo como produto da pesquisa” (SANTOS, S., 2017, p. 220).

Na autoetnografia, o registro da experiência não se configura na descrição de uma realidade supostamente objetiva, na execução de técnicas que definem passo a passo o que fazer, o que, no entanto, não significa falta de rigor. “A experiência

evoca uma presença participativa, um contato sensível com o mundo a ser compreendido, uma relação de afinidade emocional com seu povo, uma concretude de percepção” (CLIFFORD, 2002, p.38).

Observar o cotidiano das aulas, os diálogos, as problematizações, a interação entre os sujeitos, minha própria interação dentro de um contexto do campo de pesquisa, imbricados nas engrenagens da escola requer rigor metodológico.

Nesse contexto, entendo que meu olhar etnográfico não se deu sobre o que vi e sim sobre o que pensei do que vi, em como subjetivei o observado, o que afetou meu olhar dentre tantas cenas vistas no dia a dia das aulas, entendendo este olhar não apenas do ponto de vista da visão, pois é também um olhar olfativo, auditivo, cinestésico, um gesto que visa enxergar além do que se vê, uma postura atenta e que intenta uma leitura das linhas e entrelinhas.

Contudo, ciente de que meu olhar está circunscrito à bagagem que ele carrega e que a personalidade do investigador e sua experiência pessoal não podem ser eliminadas do trabalho etnográfico. Para Rockwell:

La interacción etnográfica en el campo, por ser social, en cierta medida está fuera de nuestro control. Intervienen en ella, además de nuestros propios procesos inconscientes, las formas en que manejamos nuestras propias angustias en el trabajo y las interpretaciones de la situación que apenas articulamos como tales. El proceso de campo rebasa el dominio del control técnico que puede regir otros trabajos empíricos (por ejemplo, encuestas). Más bien, las opciones técnicas se articulan necesariamente desde el sujeto (el investigador) que los maneja (ROCKWELL 1987, p. 4).

A autoetnografia se vale da experiência pessoal, reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros”, 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.

O registro da experiência para a forma textual envolve “múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor” (CLIFFORD, 2002, p. 21).

O grande desafio é, portanto, registrar em palavras o que se vê, se entende, se percebe, o que foi registrado de maneiras outras, como no caso da captura de imagens, sons e movimentos. Não pretendo um registro neutro, tampouco acredito possível. “Si bien en todo registro está presente la persona que lo hizo, también

debe estar lo otro, lo observado. Cuando está, es posible ‘volver a ver’ desde otro lugar, lo que sucedió, lo que se dio” (ROCKWELL, 1987, p. 8).

Para a antropóloga brasileira Mariza Peirano, pesquisadora sênior e com vasto material publicado sobre etnografia, uma (boa) etnografia é a própria teoria vivida, a teoria não apenas informa a pesquisa, ela está, de maneira óbvia, em ação, emaranhada nas evidências empíricas. Mais: a união de etnografia e teoria não se manifesta apenas no exercício monográfico. Ela está presente no dia a dia acadêmico, em sala de aula, nas trocas entre professor e aluno, nos debates com colegas e pares. Como o trabalho de campo se faz, em geral, pelo diálogo vivo, a escrita etnográfica pretende comunicar ao leitor (e, com sorte, convencê-lo) de sua experiência e sua narrativa. É hora, portanto, de levar a sério a linguagem, que, afinal, une etnografia e teoria de forma indelével (PEIRANO, 1995).

Desse modo, para fazer e escrever a minha autoetnografia lancei mão da bricolagem segundo o proposto por Kincheloe e Berry (2007) considerando que “a opção pela bricolagem busca dar coerência aos posicionamentos político e epistemológico que inspiram a análise cultural” (NEIRA; LIPPI, 2012, p.609).

O termo bricolagem vem do francês que significa conjunto de trabalho manual, improvisação, ocupação. Está ligada ao conceito *Do It Yourself*, ou seja, “faça você mesmo”. Nesse sentido, posso dizer que fui, eu mesma, fazendo minha metodologia, minha pesquisa, bricolando métodos. A própria escrita do texto se configura como uma bricolagem na medida em que o texto vai se compondo e recompondo, recortando e colando conceitos, agregando campos teóricos que embasam a pesquisa.

O conceito foi apropriado por vários autores. Segundo Neira e Lippi (2012, p.610):

Na apropriação realizada por Lévi-Strauss (1976), o conceito de bricolagem foi definido como um método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura. Por sua vez, relendo o trabalho do antropólogo, Derrida (1971) ressignificou o termo no âmbito da teoria literária, adotando-o como sinônimo de colagem de textos numa dada obra. Finalmente, De Certeau (1994) utilizou a noção de bricolagem para representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo.

Avessa aos paradigmas da ordem e da fragmentação, às concepções monológicas de pesquisa, a bricolagem encontra seu fundamento nas ciências sociais e caracteriza-se como abordagem multimetodológica pela utilização de várias abordagens e múltiplos campos teóricos.

Na obra “O Planejamento da Pesquisa Qualitativa - teorias e abordagens”, Denzin e Lincoln (2006), abordaram a pesquisa qualitativa como uma bricolagem. Para os autores, assim como um bricoleur “[...] o pesquisador qualitativo utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.18).

Kincheloe e Berry (2007) concebem a bricolagem como interdisciplinaridade fundamentada na multidimensionalidade do ato de pesquisa, considera as várias perspectivas que um mesmo fato pode ser visto de modo que o ato interpretativo ocupa dimensão central. Ambos pesquisadores definem conceitos, fundamentam, defendem e relatam sobre o emprego da bricolagem em pesquisa qualitativa na educação.

Diversos processos de investigação em ensino e educação têm lançado mão da bricolagem. Na área de EF aponto os estudos de Neves (2018) que por meio da bricolagem de métodos procurou identificar os efeitos do currículo cultural através da análise das significações elaboradas sobre as práticas corporais tematizadas e Macedo (2010) que analisou e interpretou uma experiência pedagógica pautada na perspectiva cultural.

Embora permita e abarque o uso de diversos métodos, a bricolagem não deve ser vista como um vale tudo metodológico, sua utilização requer rigor, organização e planejamento, estudo sobre a temática da pesquisa, num processo flexível e construído no caminhar da pesquisa em que vamos adotando os processos que mais se ajustam aos momentos da pesquisa e as intenções investigativas, não há neutralidade e tampouco se deseja estabelecer caminhos metodológicos predeterminados. O pesquisador como bricoleur subverte a ordem ao refutar roteiros preexistentes.

Os bricoleurs entendem que a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa. Essas condições descartam a prática de planejar antecipadamente as estratégias de pesquisa. Em lugar desse tipo de racionalização

do processo, os bricoleurs ingressam no ato de pesquisa como negociadores metodológicos. Sempre respeitando as demandas da tarefa que tem pela frente [...] (KINCHELOE, 2007, p.17).

Para Denzin e Lincoln (2006) há cinco modalidades de bricoleur: o metodológico, o teórico, o interpretativo, o político e o narrativo. Nesta pesquisa me posiciono como o bricoleur interpretativo, aquele/a que concebe a pesquisa como um processo interativo influenciado pelo contexto das pessoas envolvidas.

3.3.2 Do chão da Escola para a Academia: os procedimentos

A experiência vivida durante as aulas e saídas de campo juntamente com os alunos e alunas foram registradas de diversas maneiras.

Dentre os caminhos (procedimentos) para compreender os sentidos e deslocamentos ocorridos nas problematizações, adotei o uso das mídias impressa e de vídeo visando mobilizar o pensamento crítico, rodas de conversa, atividades elaboradas para as aulas, produções e relatos dos alunos, registros no caderno/diário de campo durante e depois dos acontecimentos, cenas e impressões captadas por meio de fotos e gravações de áudio e vídeo.

De todos os instrumentos utilizados, o caderno de campo foi o mais utilizado. Em todas as tematizações e problematizações lançava mão de meu caderno, anotando tudo que considerava relevante, tudo que saltava aos olhos.

Quando já se está 'aqui', o caderno de campo fornece o contexto de 'lá'; por outro lado, transporta de certa forma para 'lá', [...], a bagagem adquirida e acumulada nos anos gastos 'aqui', isto é, na academia, entre os pares, no debate teórico [...]. Caderno evoca e supõe um estado de aprendiz, daquele que, por nada saber, tudo anota, não deixa passar nada. E é justamente por esse atributo que o caderno de campo, mais do que qualquer outro objeto do kit, representa e simboliza a prática e a atitude fundamental do antropólogo. (MAGNANI, 1997, p.11).

Os procedimentos adotados no percurso metodológico geraram um volume de dados que não necessariamente seriam usados na escrita da pesquisa, na dissertação a ser apresentada ao público, mas que na certeza da incerteza de cada lance percebido, sentido, anotado, capturado, me ajudaram a tomar e retomar o movimento da pesquisa.

Os dados obtidos por meio dos registros realizados de diferentes formas me possibilitaram realizar um movimento do chão da escola para a academia, uma vez que as problematizações ocorridas nas situações didáticas foram entretecidas com o referencial teórico dos Estudos Culturais considerando, como categoria de análise, os princípios da EF cultural.

3.3.3 Contextualização dos Dados

Os dados obtidos, registrados, versaram sobre cinco tematizações realizadas entre os meses de fevereiro a novembro de 2019.

A escolha dos temas deu-se a partir de mapeamentos, problematizações, reconhecimento da cultura corporal local e de projetos inseridos no Projeto Político Pedagógico da unidade.

Os temas de estudos envolveram assistência de vídeos, saídas de campo, entrevistas, leitura de textos como artigos científicos, obra de arte, literatura, rodas de conversa, análise das práticas, compartilhamento de práticas conhecidas por colegas da turma.

Os registros referentes aos temas trabalhados, as problematizações realizadas, as impressões e imagens captadas, as narrativas registradas e as produções realizadas pelos alunos e alunas foram fundamentais para a análise e discussão dos resultados desta pesquisa. Ademais, constituem o produto desenvolvido como parte da exigência do Programa de Mestrado Profissional.

3.3.4 Temas Estudados

Por meio de um ensino problematizador das práticas corporais, os alunos acessaram diferentes práticas da cultura indígena, formas de jogar futebol, de praticar a queimada, de lutar, brincar, bater copos. Dentre as práticas corporais estudadas estão: futebol de botão, futebol de prego, futevôlei, futsal, futebol de areia, futebol de 5 (jogado por pessoas com deficiência visual) e Foolsack, esporte criado no Brasil, queimada maluca, queimada quatro cantos, queimada cone, dodgeball, queimada da abelha rainha, queimada detetive, esta última criada pelos

alunos, várias sequências de bate copos com uso de ritmos diversos, brincadeiras de lutas como braço de ferro, galo de briga, cabo de guerra, luta corporal indígena, brincadeiras de origem indígena como peteca, cama de gato, corrida do saci, cabo de guerra, jogos e danças indígenas acessadas na visita à aldeia, jikunahati também conhecido como um tipo de futebol de cabeça indígena, brincadeira da cobra cega, elástico, brincadeiras cantadas, balança caixão, Maria cadeira, corda, mana mula, aviãozinho e muitas outras pertencentes ao repertório cultural das crianças e familiares.

O jogo de Queimada

Na tematização da queimada registrei a reação dos alunos na vivência do jogo, a resistência em participar da prática corporal pautada por experiências anteriores com o currículo hegemônico. Outro dado importante foi referente a não aceitação por parte do grupo na realização de mudanças nas regras do jogo que favorecesse a participação de todos. Registrei as formas de jogar em que alguns estudantes determinam a maneira como todos os demais deveriam jogar e inclusive xingamentos. Tais dados e seus desdobramentos são discutidos na análise a seguir.

As Brincadeiras da Cultura Popular

Na tematização das brincadeiras os dados iniciais foram obtidos por meio de mapeamento realizado com uso da imagem do quadro Jogos Infantis, de Pieter Bruegel. As práticas de conhecimento das crianças serviram para iniciar o estudo, assim, ao longo desta tematização foram considerados os saberes das crianças sobre as brincadeiras bem como seus posicionamentos sobre as brincadeiras. As narrativas das crianças registradas foram inseridas na análise desta dissertação assim como a entrevista realizada com familiares e um artigo sobre a brincadeira cobra cega.

O futebol

Na tematização do futebol, registrei os posicionamentos dos alunos sobre o esporte que giraram em torno do futebol divulgado pelas mídias, principalmente na

TV, o futebol de quadra, exercícios de fundamentos, jogar bola. Estes dados levaram ao encaminhamento de situações ensino de vivências variadas.

Foram realizados mapeamentos sobre as brincadeiras de futebol que praticavam e as formas de jogar foram compartilhadas e discutidas nas aulas.

Realizamos rodas de conversa sobre os espaços públicos que eles têm acesso para a prática do esporte na comunidade. Questionei sobre a popularidade do esporte e como os estudantes viam o futebol e os jogadores utilizando Literatura de Cordel em uma perspectiva transdisciplinar. Também foi empregado o uso de imagem e um artigo científico, estes materiais juntamente com os registros das opiniões dos alunos e narrativas são parte integrante da análise.

O jogo de Bate Copos

Outro tema de estudo que foi foco de problematização nas aulas, foi o Bate Copos, jogo musical com copos com ênfase na criação.

Nas aulas os alunos conheceram formas de jogar, assistiram vídeos sobre o tema versando sobre o surgimento do jogo, competições e outras formas de brincar. Criaram maneiras próprias de jogar o bate copos com uso de ritmos de seus universos musicais como funk, pop, cantigas infantis e, inclusive, criaram músicas e versões de música para o jogo.

As criações foram registradas em vídeos e no relato inserido no produto final.

Cultura Indígena

Realizei um mapeamento para saber o que os estudantes entendiam sobre os conhecimentos que são ensinados nas aulas de EF. Obtive como dado inicial que as lutas não faziam parte da EFE, associado a este dado o desconhecimento sobre práticas indígenas me levou a iniciar o estudo deste tema partindo das lutas indígenas.

As resistências e reações iniciais sobre a aprendizagem das lutas nas aulas foram registradas e inseridas na análise.

As primeiras vivências foram as brincadeiras de luta com cabo de guerra e os desdobramentos apontaram desestabilização da visão inicial.

Durante o estudo, houve assistência de vídeos sobre práticas corporais indígenas e discussão sobre a visão do índio e sua cultura por parte das crianças. Diversas enunciações foram anotadas e/ou gravadas e inseridas na análise realizada.

Realizamos uma saída de campo para conhecer uma aldeia localizada na cidade. Antes disso, foi desenvolvido uma atividade de ensino em que as crianças elaboraram perguntas que tivessem interesse de fazer para os índios. Após a visita realizamos um evento na escola para socialização dos conhecimentos.

As produções dos alunos e seus posicionamentos são parte da análise e discussão dos resultados.

Muitas dos temas estudados encerraram com eventos que visavam compartilhar e socializar o processo vivido. Assim, a tematização do futebol encerrou com uma exposição aberta à comunidade, o bate copos virou um torneio em que os alunos organizaram, divulgaram, participaram, registraram realizando funções diversas no processo. No jogo da queimada os alunos criaram jogos e um dos jogos elaborados, intitulado *queimada detetive*, virou um documento em PDF inserido no produto final.

As brincadeiras populares também viraram um grande portfólio midiático. Em duplas, trios, grupos, as crianças escolheram uma brincadeira para ensinar, esses registros fazem parte do portfólio midiático de brincadeiras que são parte integrante do produto desenvolvido. Além disso, foi realizado um encontro reunindo estudantes e familiares na escola, um convite ao brincar.

Na tematização da cultura indígena, criamos um evento na escola para expor as produções dos alunos e compartilhar o que havíamos aprendido na aldeia e retomar o que tínhamos aprendido em aula.

Todos os temas foram convertidos em relatos de experiências e incluídos no produto desta dissertação juntamente com os vídeos produzidos pelos alunos e alunas. Nestes vídeos as crianças e adolescentes apresentam práticas corporais pertencentes ao patrimônio corporal, práticas que foram ressignificadas e/ou criadas nas aulas a partir dos temas estudados.

4 ANÁLISE

4.1 A Análise Cultural

Pensar, organizar e fazer a análise dos dados foi um dos maiores desafios desta pesquisa. Com a intenção de compreender os movimentos e deslocamentos provocados pela problematização e analisar as enunciações dos discentes durante as problematizações realizadas nas aulas de EF culturalmente orientadas empreguei a análise cultural.

Ciente de que minhas observações e análises estariam permeadas pelo meu posicionamento político pedagógico, a opção pela análise cultural deu-se em função desta possibilitar o diálogo com múltiplos campos do saber e por constituir um dos campos teóricos que embasam o currículo culturalmente orientado, os Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais rompem com o pensamento positivista, com a neutralidade do conhecimento, apresentam um caráter interdisciplinar, considera que os fatores sociais, políticos e culturais influenciam a maneira como lemos o mundo. Abarca diversas formas de análise, não havendo um protocolo. Para Carvalho, os Estudos Culturais:

[...] avançaram num campo fundamentalmente interdisciplinar (abrangendo inclusive uma parte do que há menos de trinta anos atrás era considerado de interesse exclusivo dos antropólogos) e liderados pelas propostas teóricas de Stuart Hall, propõem uma nova abordagem para uma etnografia das expressões culturais contemporâneas, refazendo os esquemas vigentes de interpretação de temas como identidade, relações raciais, sexualidade, pertença étnica, hibridismo cultural, etc. (CARVALHO, 2001, p. 108).

Para os Estudos Culturais o significado na linguagem é apenas uma questão de diferença, sugerem que temáticas advindas da comunidade são tão dignas de figurar no currículo escolar quanto aquelas originadas nos setores privilegiados. Entende que o poder se associa com representação na medida em que a

legitimação do conhecimento conecta a representação da realidade às formas de conhecer o mundo (NEIRA, 2009).

A partir dos EC, o currículo da Educação Física também pode ser imaginado sob o modelo da textualidade. Enquanto texto, envolve práticas, estruturas institucionais e as complexas formas de atividade que estas requerem, condições legais e políticas de existência, determinados fluxos de poder e conhecimento, bem como uma organização semântica específica de múltiplos aspectos. Simultaneamente, esse texto só existe dentro de uma rede de relações intertextuais (a rede textual da cultura corporal, da cultura escolar, da prática pedagógica). Trata-se de uma entidade ontologicamente mista e para a qual não pode haver nenhuma forma “correta” ou privilegiada de leitura (NEIRA; NUNES, 2011, p. 672).

Assim, nesta pesquisa as problematizações das práticas corporais nas aulas de educação física foram analisadas sob o viés dos estudos culturais tendo como eixos os princípios ético-políticos do currículo cultural.

4.2 Análise e Discussão dos Resultados

A investigação analisou as problematizações ocorridas durante o ano letivo de 2019. Busquei analisar as enunciações dos alunos, reações, efeitos que as problematizações assim como minhas próprias intenções ao problematizar determinados marcadores socioculturais considerando os princípios éticos políticos do currículo cultural.

Como já citado, atualmente os princípios do currículo cultural compreendem o reconhecimento do patrimônio cultural corporal dos estudantes, evitar incorrer no daltonismo cultural, a justiça curricular, a articulação com o projeto político pedagógico e a ancoragem social dos conhecimentos das práticas corporais.

As tematizações que abarcaram esta pesquisa foram as brincadeiras da cultura popular, o futebol, a cultura indígena, o jogo de bate copos e de queimada.

Durante as tematizações e problematizações, os princípios se cruzam, se complementam. Ao problematizar as diversas possibilidades de brincar, pode-se encaminhar situações didáticas que visem promover uma descolonização do currículo, mas também corroborar para a justiça curricular, portanto, ao fazer a análise de diversas situações das aulas, dos dados (registros, fotos, vídeos, áudios),

percebi que a problematização inicial da prática corporal apontou para ações que mobilizaram ao menos algum princípio, porém, no decorrer do trabalho, com as problematizações que foram sendo realizadas outros também se fizeram presentes nas atividades de ensino.

Portanto, ao buscar um caminho para análise das problematizações com base na gama de dados coletados, optei por organizar cada uma das tematizações trabalhadas juntamente ao princípio inicialmente suscitado quando da problematização de cada prática corporal, no entanto, ressalto que para cada tema estudado juntamente aos alunos mais de um princípio foi mobilizado, pois, conforme os caminhos que o processo etnográfico foi traçando, novas problematizações foram sendo desenhadas.

Dessa forma, ao submeter os dados obtidos com as problematizações realizadas nas aulas, selecionei os princípios-éticos políticos atualmente considerados na proposta da EF cultural como eixos interpretativos dos dados. Por questão de organização elaborei três categorias de análise a saber:

A problematização como elemento que faz emergir as visões hegemônicas em que o foco da análise recai sobre os princípios da descolonização do currículo e da justiça curricular;

A problematização como gesto de reconhecimento dos saberes, direcionado ao reconhecimento do patrimônio cultural e à articulação com o projeto político pedagógico;

A ação problematizadora como caminho para novas leituras voltado a análise da ancoragem social dos conhecimentos e ao princípio de evitar incorrer no daltonismo cultural.

4.2.1 A problematização como elemento que faz emergir as visões hegemônicas

Embora não seja minha pretensão discutir as problematizações ocorridas em uma sequência cronológica, tampouco creio ser possível discorrer sobre todos os momentos da aula em que houve movimentos de problematização.

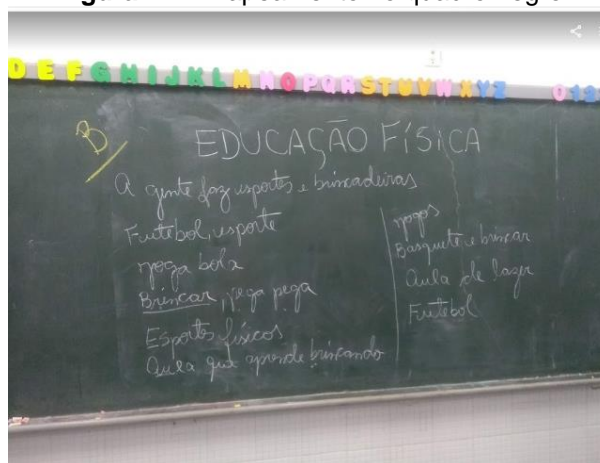
A primeira ação nesse sentido foi a de buscar entender o que eles e elas pensavam a respeito das aulas de EF e o que fazia parte das aulas do componente.

Vale dizer que era meu primeiro ano naquela escola e comunidade, assim como a primeira vez que lecionava em uma escola de ensino não regular.

Desde as primeiras aulas, foi possível perceber que os alunos não estavam acostumados com aulas culturalmente orientadas. Ao questionar sobre a visão que possuíam do componente, as respostas foram:

- Praticar esporte, queimada;
- Fazer esporte, obedecer a professora, prestar atenção;
- Serve para fazer futebol e vôlei;
- Obedecer a professora ou ganha ocorrência;
- Eu acho que é alguma coisa que tem que obedecer às regras, a professora [...] se vem pra escola é pra fazer;
- Eu acho legal, a gente brinca;
- A gente faz esportes e brincadeiras;
- Aula de lazer;
- Esportes físicos.

Figura 14 – Mapeamento no quadro negro



Identifiquei que grande parte das vivências citadas faziam parte de práticas tradicionalmente ensinadas nas aulas do componente, o discurso dos alunos e alunas também deixou transparecer a visão que possuíam de um currículo homogêneo, eurocêntrico. “Considerada um dos componentes do currículo, a Educação Física constituiu-se sobre a égide da modernidade, priorizando práticas comprometidas com os modos, valores e conceitos da cultura dominante” (SANTOS, 2014, p.1016).

O tratamento do corpo na EF sofre influências externas da cultura de maneira geral, mas também internas, ou seja, da própria instituição escolar. Normas e valores são literalmente “incorporados” pela sua vivência corporal concreta. A obediência aos superiores precisa ser vivenciada corporalmente para ser conseguida; é algo mais do plano do sensível do que do intelectual. Assim, a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, enaltecimento do prazer corporal, a prática balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva ainda aparece presente nas propostas pedagógicas (BRACHT, 1999).

Diante deste contexto inicial, percebi, em especial, por meio da problematização, a necessidade de eleger temas que buscassem promover a justiça curricular, que evitasse o daltonismo cultural e promovesse deslocamentos na visão colonizada que tinham do currículo uma vez que, para grande parte dos estudantes, as práticas corporais de grupos minoritários não foram citadas.

A articulação entre os princípios de justiça curricular e descolonização, implica por parte do educador buscar romper com a visão eurocêntrica do currículo e tratar com a mesma dignidade práticas corporais de origem euro-estadunidense e práticas corporais oriundas de outros povos e grupos culturais que tradicionalmente são marginalizadas dentro do currículo escolar (NEIRA; NUNES, 2009).

Ao questionar sobre o que é ensinado nas aulas de EF, as práticas de lutas e danças não foram citadas, sequer foram consideradas como válidas nas aulas do componente, pois quando perguntei se as danças e lutas fazem parte da educação física obtive instantaneamente um sonoro não.

Nas tematizações observei nas vivências iniciais do jogo de queimada que alguns alunos e alunas não quiseram participar, tendo alguns que inclusive não queriam nem estar presentes na aula, perguntando se podiam ficar na aula da professora de outro pilar ajudando na aula de outra turma.

Já ouvi de alunos que diziam não gostar de EF, sempre desconfio deste *não gostar*, nos meus mais de 10 anos de docência na escola pública, percebo que esse distanciamento do aluno ocorre em grande parte pela exclusão gerada pelo contato com o currículo homogêneo.

Quando coloca em ação o currículo cultural, o professor reconhece que, muitas vezes, a origem do desinteresse e resistência dos alunos é o ensino e não a aprendizagem. Os problemas do cotidiano escolar devem ser discutidos democraticamente, constituindo-se em ponto de partida para a prática pedagógica. O educador culturalmente

orientado não é autoritário, já que constrói sua autoridade perante os alunos com respeito, lutando sempre pela liberdade do estudante. Porém, liberdade não pode ser confundida com licenciosidade (FREIRE, 1996). O professor precisa impor limites para que a liberdade não se perverta em licença e a autoridade em autoritarismo (FRANÇOSO; NEIRA, p. 538, 2014).

Embora a eleição por este tema tenha ocorrido com base em outros princípios do currículo cultural, uma vez que o jogo é pertencente ao universo cultural do aluno e por ser uma prática que podia ser articulada ao projeto político pedagógico da escola, situação verificada quando do mapeamento junto aos alunos e na leitura e debate dos projetos da escola junto a equipe docente e gestora, foi a partir da problematização dos conhecimentos que os alunos possuíam do jogo e da reação de alguns alunos que o princípio da justiça curricular mobilizou minhas intenções na organização das primeiras aulas sobre o tema.

A justiça curricular é o princípio que visa o reconhecimento e valorização dos saberes, das culturas, dos sujeitos. No contexto do currículo escolar, Santomé nos explica que a justiça curricular:

É o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas, corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Posteriormente, em conversa com os estudantes, pude constatar que era por receio se serem obrigados a jogar. Ainda que eu não tivesse comentado nada sobre a obrigatoriedade, não pude deixar de pensar nas possíveis experiências dessas crianças com ensinamentos voltados às teorias tradicionais do componente que focam na execução do movimento, numa única visão de participação, ou seja, para participar de uma aula é necessário estar no jogo, todos juntos realizando a mesma tarefa, sendo, talvez, a causa da resistência às aulas.

O jogo da queimada no contexto do currículo hegemônico é associado a objetivos como desenvolver habilidades, contribuir com o preparo para outro esporte, como, por exemplo, a iniciação ao handebol, respeito às regras com vistas a formar o cidadão desejável ao projeto neoliberal ou ainda proporcionar um momento de

recreação, assim, os alunos vão internalizando as funções normalmente atribuídas ao jogo no contexto escolar.

A postura e reação desses alunos me mobilizou para a problematização das relações de poder inerentes nos jogos como o da queimada e que muitas vezes discriminam e colocam aqueles considerados menos habilidosos a margem, de modo que são excluídos ou se excluem do jogo. O mapeamento inicial já havia apontado um contato maior por parte dos estudantes com um currículo mais ligado aos conteúdos esportivistas e ginásticos.

[...] é que a manutenção dos conteúdos esportivos, dos métodos que enfatizam tacitamente o desempenho técnico e a valorização de quem atua em acordo com as expectativas sociais proporcionam, para uma parcela de alunos, uma aprendizagem consciente dos saberes da aula acompanhada de uma interiorização, muitas vezes inconsciente, de algumas formas de hierarquia. Acreditamos que, de maneira sutil e às vezes escancarada, esses discentes, autorizados pelo conhecimento adquirido no currículo e pela aprovação de seus saberes por parte do professor, controlam, regulam e governam o currículo da EF. Supomos também que, à medida que seus feitos esportivos nas aulas, nos campeonatos internos e externos são valorizados na cultura escolar, eles estendem esse poder para outros espaços da escola (NUNES, 2006, p. 76-77).

Ao tematizar a queimada enquanto prática legítima, que tem ocorrência social na perspectiva cultural percebi resistências e embates por parte daquela parcela de alunos que significava a prática na lógica do currículo hegemônico.

Situação semelhante ocorreu na tematização do futebol, a apresentação do tema dividiu opiniões. Uma parcela ficou contente e outra demonstrou uma expressão de descontentamento.

Vendo aquelas cenas, decidi problematizar o que era futebol para os estudantes e o que estavam esperando aprender. As respostas giraram em torno do futebol divulgado pelas mídias, principalmente na TV, o futebol de quadra, exercícios de fundamentos, jogar bola. Novamente uma associação ao ensino colonizado, ao currículo hegemônico.

Partindo destas problematizações, selecionei algumas vivências que ampliassem as possibilidades de significação deste esporte. Realizamos vivências, adaptações e (re)criamos formas de jogar tendo em conta o espaço disponível, materiais e participantes.

As avaliações das vivências indicam que novas formas de ver o futebol foram potencializadas. Surgiram comentários como “desse jeito é legal”, “não gostava era do futebol, de ter que correr atrás da bola”, “de levar bolada”.

A forma de brincar também variava o que causou alguns conflitos pelo controle do modo de brincar.

Um dos conflitos pode ser exemplificado na vivência da brincadeira da cobra-cega, um jogo em que uma criança, com os olhos vendados, tenta agarrar as outras que participam da brincadeira. Quando uma criança é pega, passa a ser a cobra-cega. Um grupo afirmava que o nome “correto” era cobra-cega, alguns diziam cabra-cega. Havendo divergências também em relação à cantiga da brincadeira.

- Tá errado;
- Professora, ele não sabe. Não é assim!
- Não é desse jeito.

No entanto, uma das alunas insistiu em dizer que o certo era cobra-cega. Situação semelhante ocorreu na brincadeira mana mula, também conhecida como pula sela ou pula sapo.

A problematização do acontecimento por meio da diferença busca suspender os sistemas com que as práticas corporais operam nas diferentes épocas e contextos, bem como as discursividades que convergem para reduções identitárias e binárias do tipo ‘isto é o certo’, ‘aquilo não o é’. Aqui, propõe-se extravasar os limites estabelecidos por esses polos, abrindo espaços para três, quatro ou quantas mais possibilidades couberem. Defende-se uma ação pedagógica que amplie o modo de imaginar o mundo na contingência. Busca-se ‘potência’ para alargar as fronteiras em direções multiformes e penetrar nas mais distintas superfícies (SANTOS; NEIRA, p.177, 2016).

Em todos esses casos, os momentos de diálogo, foi fundamental nos deslocamentos que possibilitaram que aqueles que frequentemente ficavam à margem das aulas tivessem suas vozes ouvidas, aos poucos o grupo passou a propor ideias e modos de jogar.

Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e porque, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia (HORTON; FREIRE, 2003, p. 149).

Na tematização do Bate Copos, jogo musical com copos com ênfase na criação, o não reconhecimento desta prática como algo que poderia compor as aulas de educação física, revelou novamente não somente o daltonismo, que será discutido em outra categoria desta análise como também as concepções do ensino do componente voltados para a valorização de práticas da cultura dominante.

Durante a divisão das equipes registrei falas como:

- Ela não sabe escolher;
- Só tem gente ruim, ninguém pega a bola;
- Professora, avisa para não darem bombada.
- Isso não vale!
- Queimou, queimou, parece bocó tio

Todas essas situações foram trazidas ao grupo, discutimos regras, formas de jogar, xingamentos, realizamos alterações durante as vivências. Sobre a problematização das situações limites na aula Françoso e Neira na perspectiva freireana, trazem alguns questionamentos e apontamentos importantes:

Qual a atitude do professor autoritário quando um de seus alunos se recusa a participar das vivências corporais? E quando no jogo de futebol, dois alunos resolvem trocar xingamentos e agressões? O que o professor faz quando, em meio às vivências corporais, os meninos insistem em proibir a participação das meninas? Enquanto o professor autoritário impõe as regras, proibições e castigos, Freire recomenda que se utilize a autoridade para problematizar a situação, levando o grupo a discutir e refletir sobre a situação-limite que se apresenta. (FRANÇOSO; NEIRA, 2014, p. 538).

Em uma das vivências perguntei como mais pessoas poderiam pegar na bola, uma vez que essa era uma queixa de muitos alunos. Uma aluna se posicionou e disse:

- Fica revezando. É justo, não?
- Não. Tem que saber jogar
- Tem que ser esperto

Na visão dos EC, as relações sociais assimétricas de poder estabelecem o jeito certo de ser e afirmam as experiências que valem, configurando tanto a identidade, com seu inverso, a diferença. por meio de uma longa imersão na cultura esportiva, os estudantes são levados a valorizar as técnicas esportivas e a admirar aqueles que as executam de acordo com a norma. mesmo que o patrimônio cultural corporal adquirido pelas experiências extraescolares seja amplo e variado, sua ausência no currículo acaba sendo traduzida

como conhecimentos de pouca importância. é neste jogo que os grupos que detém o poder simbólico de definir o que é válido afirmam para si a condição de identidade e padrão a ser seguido e representam o outro como o diferente, alguém a ser corrigido ou deixado à margem das decisões sociais (NEIRA; NUNES, 2011, p. 681).

Agenciada pelo princípio da justiça curricular, decidi dar alguns encaminhamentos na direção de discutir outras possibilidades de jogar queimada, bater copos, jogar futebol além da criação de regras que permitissem outras maneiras de participação. Segundo Marcos Neira (2018a, p.43), os princípios operam como “[...]dispositivos no sentido foucaultiano, esses princípios agenciam os docentes, levando-os a definir a prática corporal que será tematizada e os encaminhamentos pedagógicos necessários para tanto”.

Tais situações mobilizaram problematizações tanto no sentido da descolonização do currículo, embora algumas das práticas tematizadas sejam bastante comum nos currículos tradicionais, como no caso do jogo de queimada e do futebol, a maneira como elas eram significadas e associadas ao componente remetia ao ensino destas práticas pelo viés das teorias psicomotoras, desenvolvimentistas e esportivistas em que o contexto cultural é negado.

Daí a importância e a necessidade de considerar a atuação da educação física escolar como prática cultural. qualquer abordagem de educação física que negue a dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de se distanciar do seu objetivo último: o ser humano como fruto e agente de cultura. correrá o risco de se desumanizar (DAÓLIO, p. 224, 2005).

Assim, as ações didáticas pensadas pelo viés da descolonização do currículo e da justiça curricular fundamenta-se no currículo multicultural, no reconhecimento e valorização das diferenças, nos diferentes saberes.

No jogo do bate copos, uma situação sinalizou para a questão do currículo colonizado, pois ao problematizar com os estudantes como poderíamos criar formas de jogar o bate copos e quais ritmos e músicas poderíamos usar ou criar para acompanhar os movimentos do jogo, um aluno veio ao meu encontro e perguntou com bastante estranheza:

- Professora, ele disse que funk pode?
- E por que não poderia?
- Ah, não sei.

Sabe-se que o ritmo musical, bastante disseminado pela indústria cultural e midiática, presente nas mais diversas camadas sociais é, entre outros fatores, marcado pela criminalização em sua própria trajetória histórica sendo marginalizado, estigmatizado e silenciado no currículo escolar.

O sistema escolar tem sido uma das instituições mais reguladoras da sociedade. Regula os tempos de pesquisa e os conhecimentos que considera como legítimos, regula os valores, culturas, memórias, identidades a partir de padrões universalistas ou generalistas construídos sem um diálogo com a alteridade e a diversidade (ARROYO, 2007, p. 119).

Nesse contexto, a resposta do aluno me fez pensar que sua reação se deu pela costumeira proibição deste ritmo musical nas escolas, pois quando questionado sua expressão fez transparecer certa desconfiança e incredulidade.

Assim, a ressignificação do jogo, a partir de suas próprias culturas, possibilitou e estimulou a criação e produção de ritmos e músicas como acompanhamento musical do jogo em questão. A alunos e alunas criaram versões de músicas que compunham o universo cultural deles e delas, utilizando também o funk. A versão criada com base neste ritmo é parte integrante do relato Bate Copos inserido no produto educacional desta dissertação.

Figura 15 – Bate Copos



Figura 16 - Bate Copos



Outra situação que aponta para o não reconhecimento de estudo de determinados temas na escola aconteceu conforme registrado no mapeamento, com o ensino das lutas na escola.

Quando anunciei que iríamos tematizar as lutas nas aulas surgiram falas como:

- Os meninos vão matar a gente (aluna)
- Vai machucar a vai ter que ligar para o pai (aluna)

- É muito pior (aluna)
- Legal! (aluno)
- Porque nós somos machos (aluno)
- A gente fica mais forte (aluno)
- Fica mais habilidoso (aluno)
- Não gosto, porque eu posso me machucar e eu já estou machucado (aluno)
- Legal para se defender (aluno)
- Teve uma vez que eu me machuquei com meu primo, acho ruim. (aluno)
- Os meninos vão ganhar da gente porque eles são mais fortes (aluna)

Se por um lado tais práticas estão presentes e são acessadas pelas crianças pelos diferentes meios midiáticos, por outro a reação das crianças reflete a ausência do tema no currículo escolar.

A falta de uma análise em uma perspectiva crítica ou pós-crítica pode contribuir para a confusão recorrente como prática que incitaria a violência visto ser esta a visão de boa parte dos estudantes. “Desse modo, problematizar leva o professor a desnaturalizar os regimes de verdade que foram construídos culturalmente pelos discursos que os estudantes acessaram sobre o objeto de ensino” (NEVES; NEIRA, 2019, p. 122).

Ficou visível por parte da maioria das meninas a preocupação e o descontentamento com o tema. Quanto aos meninos poucos demonstraram reprovação. A partir dessas enunciações anotei alguns pontos que precisavam ser problematizados como o conceito de lutas, briga e violência a fim de desestabilizar a visão negativa das lutas nas aulas de EF.

Após as primeiras vivências, iniciadas pelas brincadeiras de luta, novos olhares para o tema foram surgindo, resistências iniciais foram caindo, meninas e meninos participaram e interagiram. Não existia um ambiente de confronto, mas de descontração, todos queriam lutar e desafiar o colega.

Questionei as meninas que anteriormente haviam se manifestado contra a tematização, mas elas sorriram e uma falou: “ah, eu achei que era brigar”.

Figura 17 – Aula sobre Lutas

Figura 18 - Aula sobre Lutas



Quando o professor organiza uma atividade de ensino que propicia a desfamiliarização (Larrosa, 2010) gera-se o efeito de não definir os significados através das diferentes possibilidades de vivenciar uma prática corporal. Ademais, o professor evita que se cole um único significado sobre o tema que será abordado [...]. Esse processo força um deslocamento discursivo para os estudantes acessarem sobre o objeto de estudo (NEVES; NEIRA, 2019, p. 120).

Em vista disso, considerando o princípio da justiça curricular e da descolonização do currículo, o estudo do tema foi ampliado abarcando a tematização das lutas com o estudo da cultura indígena.

Indaguei se conheciam alguma luta indígena, mas eles apresentaram uma expressão de desconhecimento, dúvida. Questionei se tinham conhecimento de alguma brincadeira ou jogo indígena, mas não houve resposta.

Pela expressão que vi nos rostos, decidi perguntar o que era indígena para eles e elas e percebi que não conseguiram, naquele momento, relacionar “indígena” ao termo “índio”. Um aluno questionou: “Mas você sabe professora?”

O questionamento do aluno me fez pensar considerando outras situações ocorridas nas aulas quando eu questionava os alunos que, talvez, não estivessem acostumados com um ensino problematizador, pois inicialmente percebi que nos momentos de diálogo para discussão das situações de conflitos ou reorganização das atividades propostas nas aulas, os estudantes não demonstravam conforto ou familiaridade com uma ação mais dialógica, esperando por vezes que eu apenas dissesse como fazer ou o que poderia ser feito.

Ao longo do ano letivo esse estranhamento foi se afastando, inclusive porque “[...] uma situação dialógica não quer dizer que todos os que nela estejam envolvidos

têm que falar! O diálogo não tem como meta ou exigência que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 67) e os estudantes foram percebendo isso.

Nas aulas seguintes fomos vivenciando e debatendo as vivências das práticas corporais indígenas. Registrei enunciações como:

- Eles têm cultura diferente;
- Os índios podem praticar jogos criados por outros povos?
- Eles são bicho do mato;
- Eles têm que correr pra caramba!
- Os índios quiseram matar os portugueses;
- Quem chegou primeiro? (professora)
- Os índios.

Essa visão deturpada e racista da figura do índio me remeteu à frase de Nelson Mandela, “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender [...]”. Enquanto parcela da sociedade, diversa, multicultural, também vemos na escola a circulação de situações de preconceitos, racismos, discriminações, bullyngs, etc.

Num meio social como o nosso, onde «cada coisa tem um lugar demarcado e, como corolário, - cada lugar tem sua coisa», índios e negros têm uma posição demarcada num sistema de relações sociais concretas, sistema que é orientado de modo vertical: para cima e para baixo, nunca para os lados. [...] situações de discriminação (ou de segregação) só tendem a ocorrer quando o elemento não é conhecido socialmente [...]. A discriminação não é algo que se dirige apenas ao diferente, mas ao estranho, ao indivíduo desgarrado, desconhecido e solitário [...] discriminados pela simples razão de não terem nenhuma associação firme com alguém da sociedade local. O maior crime entre nós, ou melhor: no seio de um sistema hierarquizado, não está em ter alguma característica que permita diferenciar e assim inferiorizar, mas em não ter relações sociais (DAMATTA, 1987, p. 76-77).

Além desses discursos, também criticaram a aparência dos indígenas que apareciam no vídeo. Um aluno perguntou se aquilo ficava longe do Brasil e, imediatamente após esse questionamento, um outro aluno disse: “Não! Os índios são do Brasil.

Expliquei para as crianças que existem muitos povos indígenas no Brasil e em outros países. Naquele momento percebi que era importante falar sobre a colonização e a escravidão a que os povos indígenas foram sujeitados.

Conforme afirma Santomé:

As atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, sócio-econômicos e culturais. [...] Basta uma repassada pelos livros didáticos para nos fazer ver de que forma fenômenos [...] como atos de descobrimento, aventuras humanas, feitos heróicos, desejos de civilizar seres primitivos ou bárbaros, de fazê-los participar da verdadeira religião, etc. É muito difícil encontrar raciocínios em torno de conceitos como exploração e domínio, alusões a situações de escravidão e a ações de brutalidade, com as quais se levam a cabo muitas das invasões e colonizações de populações e territórios (SANTOMÉ, 1995, p. 169).

Novas falas foram proferidas:

- Professora, não era somente com os negros?
- Eu nem sabia que tinha índio;
- Eu fui em uma tribo;
- Tenho medo deles.

Tais problematizações exigiram novos encaminhamentos, novas reescritas, pois “[...] trabalhar os incidentes críticos, favorecer uma reflexão sobre elas e revelar seu conteúdo discriminador e de negação do ‘outro’ é fundamental” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.164).

Sob o olhar pós crítico na perspectiva da descolonização e da justiça curricular os saberes dos grupos invisibilizados na escola age no sentido de dar visibilidade aos saberes dos grupos historicamente excluídos e marginalizados no currículo escolar em contraposição à predominância do eurocentrismo e da naturalização, tão presente no currículo escolar como apontam diversos estudos. “Quer-se favorecer, como consequência, a redução, na escola e no contexto social democrático, de atos de opressão, preconceito e discriminação” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

Ciente de que o currículo cultural não objetiva mudanças de comportamento, resultados finais, o que pude perceber é que as ações problematizadoras serviram para seleção de situações didáticas voltadas para a desestabilização das visões do currículo do componente, do jogo no sentido esporte/competição, nos deslocamentos das relações de poder, na provocação para novas possibilidades de participação e de relações sociais, na denúncia da inviabilização e marginalização da cultura indígena, na estereotipação da figura do índio.

As experiências que os discentes e eu vivenciamos me fizeram perceber um “[...] desencadeamento de devires, aos moldes propostos por Deleuze e Guattari (1995). Assim, à medida que os conflitos e representações emergem, o trabalho vai se reorganizando, sempre aberto a novas reescritas” (SANTOS, 2014, p. 1020).

Aos poucos uma parcela dos alunos passaram a aceitar o diálogo na resolução de conflitos enquanto outros queriam apenas que eu decidisse, reclamando quando uma atividade era paralisada ou quando no final da aula era feito uma roda de conversa, querendo apenas que a atividade continuasse até o minuto final, sem alterações, sem tempo para discussões sobre a aula.

Comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga [...] exige questionar se as interações pessoais nas salas de aula e na escola, assim como os modelos de participação estão condicionados por preconceitos e falsas expectativas [...] nos manter alertas perante as dificuldades que cada estudante tem, mas em especial nos deixar cientes das dificuldades daqueles que pertencem a grupos sociais em situações de risco ou às minorias que sofrem todo tipo de discriminação (SANTOMÉ, 2013, p. 10).

Durante as vivências dos vários modos de jogar, momentos de discussão e rodas de conversa possibilitaram o posicionamento das vozes daqueles que a princípio apenas aceitam o que era posto pelo grupo dos “mais habilidosos”, essas mudanças não foram aceitas com passividade e como mencionado, houve resistências, mas favoreceu a desestabilização da predominância do modo de jogar em que uns poucos alunos determinam a maneira como os demais devem jogar e quando jogar, dominando a posse de bola.

Assim, foi por meio das lentes da problematização que pude acessar os discursos das crianças sobre as práticas corporais e que pude enxergar suas impressões sobre o ensino do componente.

A problematização favoreceu elaborações outras sobre o componente e sobre as práticas tematizadas, abrindo espaço para a circulação de outros significados. Assim, estudamos vários modos de jogar queimada, brincar, jogar futebol, lutar, discutimos conflitos, (re)organizamos os jogos tendo em vista as situações ocorridas, ressignificamos o “participar” nas aulas de educação física, conhecemos, ampliamos e ressignificamos as práticas corporais acessadas, criamos formas de brincar...

4.2.2 A problematização como gesto de reconhecimento dos saberes

Os temas de estudos discutidos nesta pesquisa foram eleitos em sintonia com o projeto político pedagógico da unidade e o reconhecimento do patrimônio cultural dos estudantes. O projeto político pedagógico da unidade aponta para temas como cidadania, autonomia, participação, protagonismo, valorização da comunidade e interdisciplinaridade.

Segundo Gadotti, o discurso da autonomia, cidadania e participação tem sido temas marcantes do debate educacional brasileiro traduzidos na escola pelo projeto político pedagógico, por sua vez, inserido num cenário marcado pela diversidade (GADOTTI, 1997).

É, portanto, nesse cenário diverso em que nos encontramos que a ação problematizadora dos temas pertencentes ao patrimônio cultural das crianças em articulação com o projeto político pedagógico da escola trouxe contribuições no sentido de fomentar leituras da realidade vivencial dos alunos vinculados aos objetivos educacionais da unidade “visando ampliar a compreensão do patrimônio cultural dos alunos e o reconhecimento social de suas identidades” (NEIRA, 2008, p. 83).

A partir do mapeamento da cultura corporal da comunidade, localizei a jogo da queimada como parte das vivências das crianças, as brincadeiras da cultura popular e o futebol. Assim, acreditei que partir de algumas práticas que já faziam parte do repertório cultural deles e delas seria uma boa maneira de iniciar as tematizações, pois “os conhecimentos que qualquer estudante acessa através das mídias, conversas com amigos e familiares, passeios, observações do cotidiano, etc. constituem um referencial importante para ler e traduzir o mundo à sua volta [...]”, tendo na problematização um caminho para novas leituras (NEIRA, 2011a).

Foram problematizadas as formas de vivência dos jogos, brincadeiras, esporte, formas, locais e espaços de prática e lazer na comunidade, condições de uso destes espaços, o brincar na infância dos familiares, conversa com professores do centro esportivo da comunidade para conhecer o funcionamento das práticas oferecidas neste local bem como dúvidas das crianças em geral, leitura e debate por meio de mídias com vistas a reconhecer e valorizar o patrimônio cultural corporal da comunidade em sintonia com o projeto maior da escola.

Destas problematizações emergiram questões relacionadas à visão esportivista do jogo de queimada já discutida anteriormente, pesquisa com a comunidade sobre brincadeiras favorecendo o debate e entrelaçamento dos conhecimentos da infância dos familiares com os saberes das crianças, os ritmos musicais no jogo de bate copos, o (re)conhecimento da cultura e da população indígena, o futebol no universo das crianças e adolescentes.

Com base no marcador geracional, surgido na tematização das brincadeiras da cultura popular decidi dar encaminhamentos que pudessem aproximar as vivências de infância dos adultos responsáveis pelas estudantes com o repertório de brincadeiras dos alunos. Uma prática fundamentada no currículo cultural propõe “[...] que os educadores investiguem e recuperem as experiências dos estudantes, analisando seus saberes, suas práticas culturais e as formas pelas quais suas identidades se inter-relacionam com essas manifestações” (NEIRA, 2008, p. 83).

Para tal, as crianças realizaram uma entrevista com familiares visando ampliar os conhecimentos sobre as brincadeiras. Elaborei a ficha abaixo para que os responsáveis tivessem acesso à atividade que estava sendo desenvolvida.

Figura 19 – Ficha de Entrevista

Sres. Responsáveis	
Nas aulas de Educação Física estamos desenvolvendo um projeto sobre cultura corporal ensinando as crianças sobre brincadeiras populares e a fazerem pesquisa. Solicito sua colaboração respondendo a entrevista que as crianças irão fazer.	
Professora Danielle.	
Nome:	Idade:
Qual brincadeira marcou sua infância?	
Em que lugar você praticava essa brincadeira?	
Com quem você brincava?	

Nas aulas seguintes fui lendo as pesquisas, conversei sobre as brincadeiras que foram apontadas na pesquisa, ocorrendo nova ampliação, pois parte das crianças não conheciam algumas das práticas citadas na pesquisa ou, ainda,

quando conheciam, a forma de brincar apresentava-se de modo diferente. “Assim, os conhecimentos ensinados pelos adultos da comunidade foram agregados ao currículo e passaram a compor o rol de conhecimentos ensinados e aprendidos” (NEIRA, 2008, p. 87).

No que diz respeito ao patrimônio cultural, esta problematização contribuiu para a ampliação do repertório cultural dos estudantes, debate de como eram e como são praticadas as brincadeiras estudadas, para construções coletivas e à valorização das identidades da comunidade.

Os dados da pesquisa juntamente com as vivências realizadas corroboram com a pesquisa sobre práticas corporais da cultura popular desenvolvida por Neira em que, segundo o pesquisador, os dados analisados permitiram constatar que a problematização destas práticas “[...] desvelou a adequação de uma metodologia de ensino aberta a múltiplas conexões, impedindo qualquer alusão à linearidade ou estabelecimento de uma lógica na disposição dos conteúdos” (NEIRA, 2008, p. 84).

No caso da tematização das lutas, vivenciadas a partir das lutas corporais indígenas e brincadeiras de luta, a problematização das práticas indígenas e da figura do índio fez emergir a visão colonizada do índio, o preconceito, a desvalorização da cultura indígena, o que me fez pensar considerando o projeto da escola e o reconhecimento das culturas, em especial daquelas marginalizadas no currículo como no caso da cultura indígena, na necessidade de levar os alunos para conhecer alguma aldeia ou a possibilidade de trazer alguns membros indígenas para conversar com os estudantes ampliando as possibilidades de problematizações, análises e (re) significações da cultura indígena.

Quando os saberes dos grupos oprimidos são validados pelo currículo e as manifestações da cultura corporal que lhes são próprias recebem o mesmo tratamento dos esportes, danças, lutas, ginásticas ou brincadeiras tradicionalmente privilegiadas, a escola valida diversas identidades culturais que coabitam a sociedade. (FRANÇOSO; NEIRA, 2014, p. 540).

Durante uma das vivências, um dos alunos comentou já ter visitado uma aldeia. Perguntei-lhe qual a tribo que ele havia visitado e se era na cidade, ele disse que tinha ido com a outra escola (regular) e que era depois do rio da ponte, um rio próximo à comunidade e conhecido por boa parte dos estudantes.

Diante daquele contexto juntamente com as professoras que também estavam desenvolvendo o tema, decidimos buscar informações para uma possível saída de campo à aldeia e assim oportunizar experiências de interação e ampliação dos conhecimentos de modo a validar identidades outras no currículo.

No final do período fui a outra escola e com ajuda de uma colega professora da unidade consegui o contato do cacique da tribo. Segundo Menezes:

O cotidiano local, mais que estimulador de curiosidade, é elemento problematizador do objeto que se busca fruir, e as intermediações que se fazem entre a cultura passada e o cotidiano é o que possibilita o entendimento, a contextualização instigante (porque não claramente interposta) e a memorização prazerosa, que permanece na mente, revive o momento da compreensão e estimula a busca de novos entendimentos [...] (MENEZES, 2004, p.20).

Outra situação que foi motivo de atenção no decorrer da tematização, diz respeito a condição do indígena no Brasil, por isso, antes da visita cada professora em seu pilar discutiu sobre esta situação. Também promovemos uma campanha de arrecadação de alimentos que foi levada à aldeia no dia de nossa saída de campo.

Bonin (2010) ao analisar algumas implicações da incorporação da temática indígena na escola ressalta a importância de problematizar esta pedagogia da diversidade, a partir da qual aprendemos a reconhecer como naturais as diferenças, considerando as relações de poder e saber que produzem estas diferenças. A autora nos convida a prestar atenção não às diferenças em si mesmas, mas aos processos de diferenciação, às estratégias de hierarquização e de sujeição que instituem e posicionam as pessoas a partir de suas supostas características.

A pesquisadora também destaca entre outras questões, o aspecto da “herança” desses diferentes povos e culturas, constituídas de modo a justificar seus lugares – centrais ou periféricos, posicionando a naturalidade como herança indígena, a sensualidade como herança negra, ao passo que sagacidade, civilidade, apego ao trabalho, entre outros atributos, são enaltecidos como heranças europeias (BONIN, 2010).

Nesse sentido, a problematização realizada sobre a imagem do índio pelas crianças, seus modos de vida e moradia, a fala dos alunos denuncia claramente os processos de diferenciação citados.

Durante a discussão, as crianças disseram que “os índios possuem fogão porque constroem com bambu ou qualquer coisa”; “cozinha com lenha”; “a casa é de

palha, de madeira”; “bambu”; “o nome da casa é oca”. Questionaram: “por que eles não compram uma casa e saem do mato?”

As crianças demonstraram expressão de espanto ao saber que os índios fazem compras no mercado, pois para os estudantes “eles caçam”; “pescam peixe”. Uma aluna perguntou: “como eles podem comprar coisas se eles não têm dinheiro?”

Questionados sobre a caça, muito citada em livros didáticos, eles responderam de imediato que sim, os índios caçam. “Eles caçam com lança”; “com arco e flecha”; “com a mão”.

Ao longo da tematização as situações didáticas proporcionaram análises críticas e desconstruções da imagem estereotipada e folclorizada identificada nas enunciações das crianças. Em certo momento do estudo, alguns alunos e alunas chegaram a comentar: “só se não forem índios de verdade”; não é índio; “são índios civilizados”; “então não é índio, é pessoa normal”.

Uma das estratégias de interdição da incômoda presença indígena em centros urbanos parece ser a produção de sua ‘morte política’, a partir da noção de que não seriam ‘índios de verdade’, estariam ‘perdendo sua identidade e sua cultura’. Neste contexto, adquirem vigor os saberes que informam quem são, onde vivem, como vivem, que lugares ocupam os povos indígenas, saberes que produzem, também, a impossibilidade de reconhecermos nestes sujeitos que encontramos pelas ruas uma suposta identidade indígena ‘verdadeira’. De certa forma, tais representações servem para expulsá-los para fora dos limites ‘ordeiros’ daqueles espaços que inventamos para habitar (BONIN, 2010, p. 82).

Portanto, incluir essa temática no PPP da escola implicou, no caso das aulas de EF, mais do que conhecer sobre as práticas corporais indígenas, vivenciá-las, reconstruí-las no ambiente escolar, mas também de fazer vigorar no currículo esses saberes, discutir as relações de poder que marcam as identidades “[...] propiciar uma interação reflexiva, que incorpore uma sensibilidade antropológica e estimule a entrada no mundo do *outro*” (MOREIRA; CANDAU, 2003, 167).

Assim, conforme pesquisa realizada por Lins Rodrigues o que pude perceber foi:

[...] uma mudança do olhar das crianças em relação à População Negra **[Indígena]**, despertado a partir das atividades de interpretação [...]. Embasados nas experiências pedagógicas vivenciadas outras formas de interpretação da história da População Negra **[Indígena]** começam a se incorporar em suas subjetividades, subsidiando novas alternativas de análise (LINS RODRIGUES, 2015, p. 55).

Outra problematização que gerou encaminhamentos inspirados nos princípios desta análise foi o estudo do futebol. Uma das problematizações giraram em torno dos espaços públicos, nos locais em que eles têm acesso para a prática do esporte. Os alunos disseram que usavam a rua, o campinho, a praça do jacaré.

Agenciada pelo princípio do reconhecimento do patrimônio cultural busquei entender como era o futebol praticado pelos estudantes. A partir desta problematização surgiram várias brincadeiras de futebol.

Convidei os alunos a compartilharem essas brincadeiras nas aulas, a vivência do futebol partindo das experiências dos alunos favoreceu a integração do grupo sala e também na quebra da resistência de participação por parte daqueles que viam o estudo do futebol apenas como o "jogar bola", como prática de exercício pré desportivos, com foco na precisão do movimento, na execução de um movimento tido como ideal.

“Assim, nas aulas de Educação Física baseadas no ensino esportivo e no rendimento, aqueles que correspondem ao padrão são posicionados como identidade e os demais, comumente marginalizados, situados na diferença” (ETO, 2015, p. 97). A vivência das práticas pertencentes ao universo dos alunos afastada da visão esportivista que privilegia uns poucos em detrimento de outros, contribuiu para dar vez e voz aqueles situados tradicionalmente na diferença.

Em pesquisa-ação realizada por Neira sobre um currículo multicultural para a EF a partir do patrimônio da cultura corporal popular verificou-se que:

O currículo multicultural, ao valorizar o patrimônio cultural, possibilitou a compreensão das características principais da manifestação corporal e do próprio grupo cultural. Expressões como: ‘é fácil’, ‘é legal’, ‘não gostei’ foram, gradativamente, substituídas por ‘não gostei, mas tenho uma outra ideia’, ‘acho que a gente pode mudar’, ‘pensava que era só para os meninos’, ‘todos temos direito’ entre outras, o que indica a superação de uma postura passiva perante as experiências (NEIRA, 2008, p. 87).

Nesta pesquisa, assim como na citada acima, verifiquei situação parecida, pois expressões semelhantes surgiram durante as vivências do futebol nas nossas aulas culturalmente orientadas.

Com o intuito de ampliar e aprofundar os conhecimentos a respeito do tema alinhado ao projeto maior da escola e a missão da complementação educacional de

ampliar o patrimônio cultural e despertar no educando o senso crítico, buscamos tematizar a Literatura de Cordel em uma perspectiva transdisciplinar, por meio dos Pilares Atividades Artísticas, Educação Física e Rotina de Estudos, de modo a promover a valorização do patrimônio cultural brasileiro e a participação dos alunos em diversas práticas de linguagem, ampliando suas capacidades de expressão tanto artística quanto corporal e linguístico.

A Literatura de Cordel, gênero literário que teve expansão no Brasil na segunda metade do século XIX, é uma manifestação literária tradicional da cultura popular brasileira que atualmente é reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro.

O futebol é tema de muitos cordéis que, por sua natureza crítica, favoreceram novas leituras, interpretações e compreensões acerca do esporte no contexto global e local.

O trabalho inspirado nos princípios aqui discutidos contribuiu para o reconhecimento dos saberes dos alunos e suas famílias, da comunidade, dos diversos grupos que pertencem à comunidade. A partir das problematizações novas leituras, outros olhares, ampliações foram possibilitados em um “entrecruzamento de culturas” (PERÉZ GOMÉZ, 2000) com a cultura escolar.

“Las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo” (PERÉZ GOMÉZ, 2000, p.16).

Muitos dos temas estudados encerraram com eventos que visavam compartilhar e socializar o processo vivido. Assim, a tematização do futebol encerrou com uma exposição aberta à comunidade, o bate copos virou um torneio em que os alunos organizaram, divulgaram, participaram, registraram realizando funções diversas no processo, no jogo da queimada os alunos criaram jogos e um dos jogos elaborados, intitulado *queimada detetive*, compõe o produto final assim como as brincadeiras que viraram um grande portfólio midiático.

Em duplas, trios, grupos, as crianças escolheram uma brincadeira para ensinar. Os registros em forma de vídeos também são parte integrante do produto desta dissertação. Além disso, foi realizado um encontro reunindo estudantes e familiares na escola, um convite ao brincar. “Inversamente à tradição escolar de ‘apresentação’, a comunidade participou e aprendeu” (NEIRA, 2008, 86).

Ao final da tematização da cultura indígena, criamos um evento para socializar as produções dos alunos e retomar o processo vivido. Organizamos três atividades: uma projeção de imagens e vídeos sobre a saída de campo, de modo a levar as experiências vividas na aldeia para aqueles alunos que não haviam ido; uma atividade sobre pintura corporal, tema que havia sido trabalhado no pilar de artes; uma atividade organizada em um espaço aberto da escola com as brincadeiras e jogos indígenas trabalhados no pilar EF.

Conforme nos aponta Santomé “A educação obrigatória precisa recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade” (SANTOMÉ, 1995, p.176).

Nestes eventos todas as turmas interagiram uns com os outros ensinando e aprendendo, enquanto atores de todo o processo, os alunos foram posicionados como protagonistas elaborando a partir dos saberes conhecidos e desconhecidos da cultura local e aqueles da sociedade mais ampla, novos significados e leituras de mundo.

4.2.3 A ação problematizadora como caminho para novas leituras

No currículo cultural as práticas corporais tematizadas partem da ocorrência social, ou seja, da maneira como os estudantes acessam, conhecem, praticam, na forma como a manifestação se apresenta na prática cotidiana.

A ancoragem social ajuda a desconstruir as representações provocadas pelas informações distorcidas ou fantasiosas presentes no âmbito social e reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis, sejam eles valorizados ou marginalizados (NEIRA, 2011b, p. 96).

Nesta pesquisa, algumas atividades de ensino foram selecionadas de modo a levar os alunos a compreenderem as manifestações estudadas de modo crítico evitando visões deturpadas. Outra preocupação foi a de evitar incorrer no daltonismo cultural.

O daltonismo cultural é algo que tem muito que ver com o habitus¹⁰ que, insidiosamente, se instala ao longo da socialização de muitos de nós e que nos estimula a aceitar a ideia de que as pessoas em geral são muito semelhantes, partilhando gostos, valores, conhecimentos e, sobretudo que estes são os valores e práticas que, de entre todos, são os melhores, os mais aceitáveis, os mais válidos (CORTESÃO, 2018, p. 318).

Desse modo, para ancorar socialmente os conhecimentos e fazer circular diferentes saberes, imagens, discursos, os temas de estudos envolveram assistência de vídeos, saídas de campo, entrevistas, leitura de textos como artigos científicos, obra de arte, literatura, rodas de conversa, análise das práticas, compartilhamento de práticas conhecidas por colegas da turma.

Os alunos acessaram diferentes práticas da cultura corporal pertencentes ao repertório cultural das crianças e comunidade. Nem todas as práticas corporais eram de conhecimento de todos os alunos tampouco a visão sobre elas se davam da mesma maneira entre os estudantes, pois “não basta acrescentar jogos de todos os tipos e formatos, é necessária uma releitura da própria visão do componente. É preciso desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente” (NEIRA, 2009, p. 27).

Os princípios da ancoragem social e o de evitar incorrer no daltonismo foram importantes para que os alunos pudessem (re) construir criticamente as práticas estudadas e ampliar seus olhares para as diferenças.

Com base no princípio da ancoragem social dos conhecimentos “o conhecimento selecionado na aula pode ser qualquer um que esteja disponibilizado no interior da cultura” (NEVES; NEIRA, 2019, p. 115).

Esse alicerce convida o docente a discutir e debater o surgimento e as transformações de uma determinada prática corporal, conforme o contexto histórico e político. Se aprofundarmos na história de manifestações como a capoeira, por exemplo, veremos sua gênese na necessidade de se pensar a possibilidade de resistência dos negros em detrimento do poder de quem os escravizava. Aquela condição fez emergir uma sistematização de movimentos que diante daquela necessidade específica foi significada como capoeira (NEVES; NEIRA, 2019, p. 115).

¹⁰ A autora emprega o conceito de habitus partindo de Bourdieu. O habitus está instalado no inconsciente de todos, e, evidentemente, também nos professores.

Na tematização da queimada notei que o conhecimento do jogo era limitado a uma única forma de jogar, houve resistência de um grupo de alunos em aceitar mudanças nas regras do jogo. Ao questionar sobre a possibilidade de alteração das regras registrei as seguintes enunciações:

- O jogo não pode ser mudado porque ele tem que ser como ele é!
- Pode sim!
- Por quê? (professora);
- Pra gente aprender várias formas;
- Tem que jogar direito;
- O que é jogar direito? (professora);
- Jogar direito é jogar normal, como ele é. Não pode mudar as regras!

A partir desta problematização, decidi organizar situações didáticas que pudessem ampliar o conhecimento dos estudantes acerca das diversas formas, tipos e nome que o jogo acontece na sociedade que favorecesse a abertura do olhar destes para outras possibilidades de jogar queimada, de criar e (re)criar regras a partir das necessidades do grupo.

[...] em vez de camuflar as diferenças para que não possam ser vistas, o currículo cultural promove o confronto e abre espaço para que os alunos e alunas externem e analisem os sentimentos e impressões pessoais que eclodem nos momentos de divergência. Com suas intervenções, o professor ou professora ajuda os estudantes a identificar vestígios de preconceitos conectados às práticas corporais, problematizando a sua ocorrência. Para tanto, procura reverter as posições por meio da própria argumentação ou planeja atividades que explicitam as diferenças (NUNES, 2018 *apud* NEIRA, 2018a, p.52).

Na fala dos alunos ficou claro que embora o jogo estivesse presente na cultura corporal das crianças, estas desconheciam as variações do jogo, tanto na forma quanto no nome, as diferenças regionais, as variações e possibilidades de alteração e construção de regras e modos de jogar.

Com a assistência de vídeos busquei criar condições para que os estudantes pudessem conhecer mais sobre a queimada, assim, estudamos a ocorrência do jogo no contexto extra escolar vivenciados pelos alunos e, a ocorrência e variações desta prática no Brasil e fora dele. Tencionei, desse modo, ampliar a visão para outras leituras, elaboração e (re)elaboração de conhecimentos relativos ao jogo.

Já na tematização das brincadeiras da cultura popular alguns confrontos pela forma certa de brincar me mobilizaram a problematizar os diferentes modos de

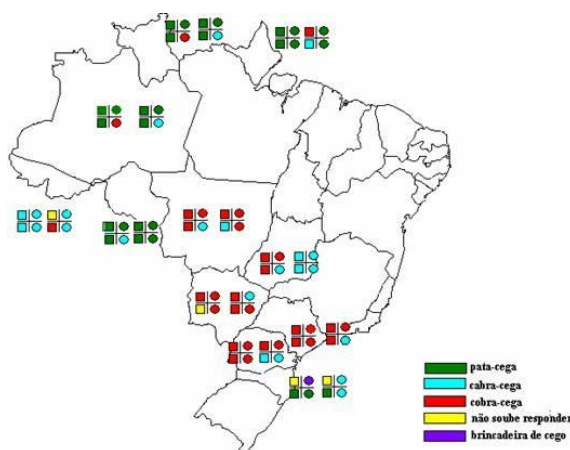
vivenciar as brincadeiras levando em consideração os conhecimentos dos estudantes, suas opiniões, argumentos, os vídeos, textos, resultados de entrevistas e outras fontes selecionadas para as atividades de ensino do tema. “Ao problematizar as identidades e as diferenças que estão sendo representadas, as atividades de ensino se transformam em espaços de aprendizagens imanentes.” (SANTOS; NEIRA, 2016, p. 168).

Conforme mencionei anteriormente, a disputa por um modo certo e único de brincar gerou alguns conflitos durante a vivência da brincadeira da cobra-cega.

Para esta problematização considerando os princípios da ancoragem social dos conhecimentos e tentativa de evitar o daltonismo cultural, levei uma pesquisa científica em que era possível ver os diversos nomes que a brincadeira ganha nas diversas partes do Brasil e em alguns outros países. Segundo a pesquisa, a brincadeira muito comum em Portugal e na Espanha, de onde veio para a América. Esse jogo já era popular entre os romanos no século III a.C. com o nome de Musca Aena.

Na Espanha recebe o nome de galinha-cega; na Alemanha, de vaca-cega; nos Estados Unidos, de Blindman's buff; na França, de Colinmaillard. No Brasil também é denominado de pata-cega e cobra-cega. Além da leitura e debate do texto, mostrei o mapa abaixo e perguntei se o conheciam.

Figura 20 - Designações para cobra-cega em capitais brasileiras das regiões Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.



As respostas foram:

- Da Espanha
- Dos Estados Unidos

- Do Brasil

- Professora, que eu saiba o Brasil tem 5 partes divididas

Após explicar sobre a divisão por Estados e regiões voltei para a questão do nome da brincadeira. As crianças demonstraram aceitação sobre outros nomes, alguns acharam engraçado, principalmente na forma como é conhecida na Espanha e Alemanha.

Ficou claro o desconhecimento em relação à nomenclatura diversa que a brincadeira possui, quase todos conheciam como cobra-cega e uma parte rejeitava outras formas e nomes, conseqüentemente rejeitando a posição dos colegas que a conheciam de outra forma. Após a discussão com o uso do artigo, um aluno comentou: “Tá vendo, existe cabra-cega”.

[...] uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o ‘daltonismo cultural’ usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do ‘arco-íris de culturas’ com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Na tematização das brincadeiras utilizei a imagem do quadro Jogos Infantis, uma obra do pintor Pieter Bruegel. A obra apresenta cerca de 80 atividades lúdicas do século XVI.

Figura 21 - Jogos Infantis (1560), de Pieter Bruegel (1525?-1569)



Figura 22 – Crianças analisando a imagem da obra Jogos Infantis



Além de contribuir para o mapeamento das brincadeiras de conhecimento dos alunos, com o emprego desta obra busquei trazer uma discussão sobre o brincar nos tempos mais antigos e no contexto contemporâneo.

Após a primeira impressão dos alunos sobre a obra, expliquei que se tratava de um quadro famoso do pintor Pieter Bruegel e havia sido feito em 1560, de imediato as falas foram:

- Ih, tia. É muito tempo!
- Meus Deus, que velho!
- Ainda vende?
- O pintor já até morreu.

Quando comentei o nome da obra e que ela retrata mais de 80 brincadeiras, as crianças se espantaram: “Nossa! mais de 80 brincadeiras professora”; “Eita”, “Achei que eram adultos”. Diante deste enunciado questionei se para eles adulto brinca e quase como em um coro responderam que não, adulto não brinca. Segui problematizando:

- Criança brinca?
- Sim, é coisa de criança;
- Por que brincadeira é coisa de criança?
- Porque só criança tem um corpo adequado para brincadeira;
- Adulto já está velho;
- Eles já esqueceram;
- Não é verdade, a professora é adulta e não esqueceu. Ela brinca;
- Mas a professora parece adolescente;
- A minha mãe e minha vó brinca comigo.

A problematização das brincadeiras da cultura popular fez emergir o marcador geracional, pois como já citado algumas crianças viam o brincar como uma prática da cultura infantil. De acordo com Santos:

A elaboração dos pares de opostos cria efeitos de verdade que, conseqüentemente, estabelecem hierarquias. No caso da Educação Física, por exemplo, não são raros os discursos que polarizam as práticas corporais em masculinas e femininas, infantis e adultas etc. Uma vez postos em circulação por meio de dispositivos linguísticos, marcam quem pertence e quem não pertence a determinado grupo, quem é a identidade e quem é a diferença (SANTOS, 2016, p. 175).

Agenciada pelos princípios da ancoragem social dos conhecimentos, a entrevista realizada pelas crianças com os familiares contribuiu para a discussão deste binarismo e efeitos de verdade. Também estudamos sobre o brincar de antes no tempo dos pais, tios e avós e o brincar vivido por eles e elas atualmente.

Outro aspecto analisado foi referente aos espaços de brincar. Perguntei o que pensam a respeito, porque hoje em dia as crianças não brincam tanto na rua como antes. As crianças disseram: "minha mãe não deixa"; "é perigoso"; "tem carro". Uma das alunas chamou a atenção para outra questão, sobre o que é o brincar para as crianças da pós modernidade. Ela disse: "também né professora, eles (pais) não tinham celular".

O comentário da aluna me fez pensar na relação das crianças com a mídia e desta com a cultura infantil na pós modernidade. Segundo Dufour:

Sendo o homem um ser de linguagem, é constante apostar que toda nova prática de linguagem induz profundas transformações para os indivíduos que se encontram confrontados com ela. Assim o livro, grande invenção midialógica do Renascimento, teve efeitos consideráveis nas formas de simbolização, tanto no plano cultural quanto no dos efeitos sobre o sujeito (DUFLOUR, 2005, p. 119-120).

Deste modo, as novas tecnologias enquanto prática de linguagem provocam transformações nos modos de ler o mundo. A cultura lúdica tem sua referência deslocada do adulto para o universo digital "[...] a identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 2005, p. 13).

Essa cultura digital também foi visível no mapeamento das lutas, ao questionar os estudantes sobre as lutas que conheciam, as modalidades citadas

faziam referência a desenhos, jogos eletrônicos, lutas transmitidas na mídia, como Boxe ,Muay Thai , Jiu Jitsu, UFC ,MMA ,Karatê ,Kung Fu, Judô, Sumô, Luta Livre.

As crianças reconheceram diversas modalidades, porém, como se pode notar, nenhuma referência a lutas de origem indígena ou africana.

Para ampliar e aprofundar o estudo das lutas considerando que as lutas mencionadas pelos alunos não incluíam lutas de grupos minoritários e ainda, tendo em vista o trabalho que estava sendo desenvolvido sobre cultura indígena na escola, levei um vídeo sobre o huka huka, uma luta corporal indígena.

No vídeo o lutador Anderson Silva visita uma aldeia indígena, aprende e luta com os índios.

- Que difícil!
- Vai derrubar
- Briga!
- Professora, depois vamos lutar de verdade? Dar soco

Com uso de vídeo mostrei para os alunos alguns sobre os jogos indígenas. Dentre as práticas apresentadas estava o Jikunahati um jogo também conhecido como futebol de cabeça. Já no início do vídeo surgiram alguns comentários:

- Ah, olimpíadas!
- Futebol?
- Futebol é indígena?
- Não foi criado pelos índios.
- Não, mas é brasileira
- Parece jogos olímpicos

Perguntei se alguém já havia visto antes, mas nenhum aluno afirmou ter conhecimento. Após conversa sobre os Jogos Indígenas, questionei por que não vemos a transmissão deste evento na rede televisiva. Eles responderam:

- Porque eles assistem na TV do homem branco; (aluno)
- Eles não têm câmera; (aluno)
- E como apareceu ali? (aluna)
- Os índios não gostam que apareçam; (aluno)
- Porque não tem audiência professora; (aluna)
- Pode ser na TV Paga; (aluna)
- Porque eles não são iguais à gente.

Nesses momentos a ação dialógica foi fundamental para desestabilizar as representações e discussão da invisibilidade da cultura indígena na escola, nas

mídias, na sociedade mais ampla. “Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida” (FREIRE, 1983, n.p.).

Em função disto, em conjunto com a professora de Rotina de Estudos criamos uma atividade para dar andamento à tematização. Sugerimos aos alunos e alunas que elaborassem perguntas que tivessem interesse de fazer para os índios.

Figura 23 - Dúvidas dos estudantes

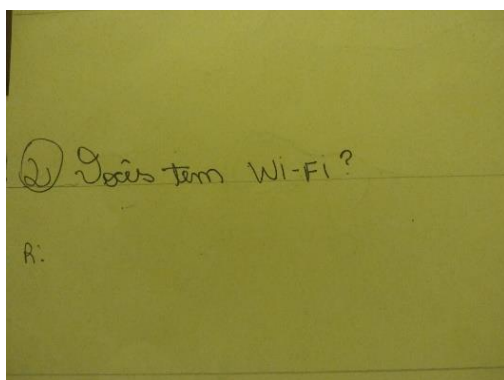
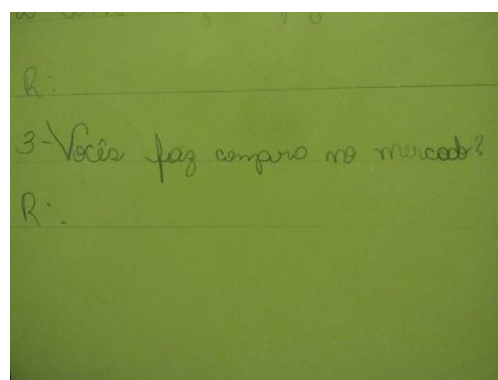


Figura 24 - Dúvidas dos estudantes



Surgiram muitas perguntas, por isso, por uma questão de organização fiz uma divisão por temas sendo que algumas perguntas foram fundidas em uma só devido serem bastante parecidas ou iguais. Desse modo as questões foram agrupadas em fichas de acordo com o tema conforme se vê abaixo:

Cultura:

- O que o cacique e o pajé representam?
- Por que mulher não pode ser cacique?
- Vocês produzem a tinta corporal? com o quê?
- Qual o significado das pinturas corporais?
- Vocês ainda caçam? Em grupo?
- Qual brincadeira de que vocês mais gostam?
- Os índios jogam bola?

- Quais são as danças indígenas?
- Vocês falam outras línguas?
- Existe casamento? Como é?
- Vocês comemoram aniversário?
- Quando os filhos nascem, vocês fazem o RG?

Alimentos

- Quais são os principais alimentos na aldeia?
- Vocês vão ao mercado fazer compras?
- Como vocês fazem comida?

Religião/ sagrado/rituais

- Vocês acreditam em um Deus ou em vários?
- Vocês fazem rituais? Por quê?
- Existe um símbolo sagrado para os índios?

Moradia

- Por que vocês não vivem na cidade?
- Vocês já moraram em outros lugares, em cidades?

Tecnologias

- Vocês têm Wi-Fi?
- Vocês têm aparelhos eletrodomésticos e eletrônicos?

Cotidiano

- Como é ser um indígena?
- Como é o dia a dia de vocês?
- Vocês vieram de onde? Desde quando vocês estão aqui?
- Por que vocês decidiram ser modernos?
- Vocês usam produtos no corpo para o mosquito não picar?
- Vocês vão para a escola?

Ao chegarmos à aldeia fomos recebidos pelo cacique que juntamente com um grupo de homens, mulheres e crianças, já estava organizado para nos receber. Algumas crianças se surpreenderam ao encontrar no local, carros e casas que não tinham uma estrutura de oca, como nos livros didáticos.

Figura 25- Aldeia**Figura 26 - Cacique**

Após nossa recepção e apresentação da aldeia, o cacique discursou sobre a vida na comunidade indígena, sobre a terra em que vivem, a situação do indígena, em especial, daquela tribo, falou sobre as lutas pelos direitos dos povos indígenas e deu muitas informações desconhecidas pelos estudantes.

Na sequência, os alunos realizaram a entrevista e, em seguida, fomos convidados a participar de algumas danças e jogos. Além disso, um dos membros da aldeia foi explicando o fundamento de cada prática, seu significado.

Foi um momento de grande aprendizagem e descontração. Os estudantes foram bem participativos e se envolveram nas atividades e, ao final, fizemos um piquenique juntamente com a comunidade indígena.

Nas aulas seguintes propus às crianças uma socialização dos conhecimentos obtidos na aldeia, não somente os jogos e danças, mas também o que viram, o que entenderam e o que sentiram permitindo uma avaliação que retomou todo o processo.

Figura 27- Prática Indígena**Figura 28 - Vivência**

Assim, a problematização da cultura indígena corroborou para o chamado arco-íris cultural evitando, portanto, o daltonismo cultural como pautada pelo princípio da ancoragem social dos conhecimentos se afinou para a afirmação de Neira, pois segundo o autor este princípio:

[...] ajuda a desconstruir as representações provocadas pelas informações distorcidas ou fantasiosas presentes no âmbito social e reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis, sejam elas valorizados ou marginalizados (NEIRA, 2009, p. 96).

Representações provocadas por informações distorcidas ou fantasiosas presentes meio social foram percebidas no estudo do futebol devido às problematizações realizadas. Questionei sobre a popularidade do esporte e como os estudantes viam o futebol atualmente.

Quase que a totalidade disse que o esporte sempre foi popular no Brasil. Sobre como o futebol é visto hoje, as opiniões registradas em grande parte foram:

- Um dos melhores esportes;
- O maior esporte do Brasil;
- Uma disputa, um campeonato entre times;
- Eu vejo como um esporte.

Diante destas pré-concepções e atitudes condicionadas vi a necessidade de encaminhar situações didáticas com vistas a análise sócio-histórica do esporte.

Ainda na tematização do futebol, após uma roda de conversa surgiu o discurso bastante difundido pela mídia sobre a imagem dos jogadores de futebol, de imediato as crianças responderam que jogador de futebol ganha bem, é rico.

Visto que os estudantes acessam o esporte de diversas fontes e formas, não é de se estranhar que manifestem esta posição, uma vez que o mundo da bola vinculado nos meios de comunicação está recheado de histórias de sucesso e fama.

Conforme ressalta Mauro Betti (1997), não é mais possível referir-se ao esporte contemporâneo sem associá-lo aos meios de comunicação de massa. As mídias criam a ilusão de estar em contato perceptivo direto com a realidade, evidenciam um modelo do que é esporte e ser esportista e, de modo geral, o enfoque é sobre o esporte profissional: alto rendimento, muito trabalho, dinheiro,

vitória. No aspecto do consumo, o esporte pode vender qualquer produto, e não apenas a si próprio.

Nesse sentido, considerando que o esporte não é apenas praticado, mas também consumido busquei selecionar atividades de ensino que permitisse a análise da problematização do consumo do futebol com base nos comentários que anotei. Assim, com vista a encaminhar a problematização sobre a visão sobre os jogadores do futebol alinhei as ações didáticas com o trabalho que estava sendo realizado na escola sobre literatura de cordel.

A crítica social retratada na poesia popular foi cenário para problematização dos marcadores socioeconômicos em especial no tocante a visão que os alunos apresentaram sobre os jogadores de futebol e o futebol dos milhões, para o marcador de raça ao debatermos o racismo no futebol, além de debatermos os espaços públicos para a prática do esporte na comunidade como forma de lazer.

Retomando o discurso das crianças sobre os jogadores de futebol, pude por meio do cordel “O Futebol no Sertão” de Valentim Quaresma de Santa Helena - Paraíba iniciar uma problematização sobre o “futebol dos milhões” como cita o cordelista em sua obra. Também com o auxílio do cordel pudemos discutir a questão dos espaços de lazer na comunidade e entorno.

Com base neste cordel elaborei uma atividade com as seguintes questões:

No Cordel, o autor fala do futebol no sertão. E no seu bairro, como é o futebol?

No Cordel, o autor fala do futebol dos milhões. Para você, os jogadores de futebol ganham muito bem? Explique.

No Cordel o personagem e seus colegas sofrem a procura de um campo. No bairro em que você mora existem espaços para a prática do esporte? Quais?

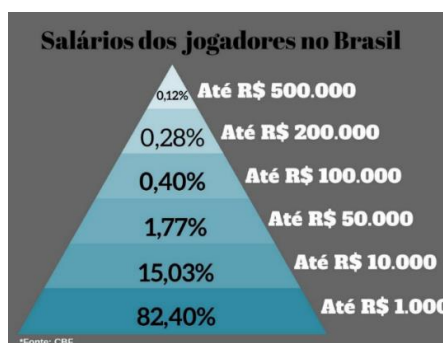
Destes questionamentos saíram formas de vivência do futebol, discussão sobre a situação dos jogadores de futebol e o chamado mercado da bola, locais da prática na comunidade e condições dos espaços. As informações trazidas pelos alunos ajudaram o grupo a ampliar nas aulas, as vivências, o conhecimento de locais desconhecidos por alguns alunos para a prática de esportes.

A questão salarial dos jogadores foi o que mais impressionou as crianças, pois estavam certas que todo jogador de futebol ganha muito bem, é rico, milionário. Segundo Mauro Betti:

O esporte telespetáculo já está incorporado na cabeça de nossos alunos, na maneira como pensam, vêem e praticam esporte. O que precisamos é levar em conta tal fato ao propor nossas ações educativas - o que em absoluto significa aceitação passiva, acrítica, conformista (BETTI, 1997, p. 269).

Assim, ao apresentar os dados para os alunos, estes ficaram impressionadas ao descobrirem que mais de 80% dos jogadores brasileiros recebem menos de R\$ 1.000,00 de salário.

Figura 29 – Salário dos Jogadores no Brasil



No debate sobre a mídia, incluí também a problematização sobre a FIFA com o uso do Cordel “A FIFA vai rebaixar o acarajé baiano?” de Antônio Barreto - Santa Bárbara, Bahia.

A regulação do Futebol é feita através da Federação Internacional de Futebol (FIFA), fundada em 1904, com sede em Zurique, na Suíça. Com base em seu estatuto, a FIFA se coloca acima de legislações nacionais, determinando, durante a Copa do Mundo, as leis que serão seguidas pelo país-sede, como a imposição da venda de bebidas alcoólicas nos estádios brasileiros durante a Copa do Mundo de 2014, que era proibida desde 2008 na maioria dos estados da federação.

Assim, com a leitura do Cordel questioneei o que pensam sobre o poder da FIFA ao determinar as leis que serão seguidas pelo país-sede durante a Copa do Mundo.

Abordei sobre a exclusividade de marketing e comercialização dos produtos das marcas que patrocinam o evento voltando novamente para questão sobre a mercadorização do esporte, porém, esta atividade acabou por não conduzir a um debate que me fizesse perceber uma ampliação para estas questões por parte dos alunos e alunas, creio que faltou algum redirecionamento da atividade.

De acordo com Neves e Neira, no currículo cultural:

Quando o docente organiza uma atividade de aprofundamento também não precisa estudar a origem da prática corporal, essa escavação vai de acordo com o tema escolhido e do seu processo de desconstrução. Por isso, ao aprofundar um estudo sobre o skate na cidade de São Paulo, os estudantes começam a entender que essa prática corporal é marginalizada porque seus praticantes eram contrários ao posicionamento político do então prefeito Jânio Quadros (prefeito da cidade de São Paulo nos anos de 1980), esse momento permite entender seu contexto de origem e sua condição de criação (NEVES E NEIRA, 2019, p. 120).

Nesse sentido, para discutir a questão racial que atravessa a história do esporte e ampliar o debate sobre a situação dos jogadores e o chamado mercado da bola, selecionei o artigo Futebol: um terreno para o diálogo intercultural sobre representação (STEFFEN; LISBOA FILHO, 2016).

O artigo discute os conceitos de globalização, interculturalidade e hegemonia a partir das representações identitárias midiáticas sobre futebol por meio da revisão de autores como Boaventura Souza Santos, Marcos Guterman e Raymond Williams problematizando o futebol como um espaço para o diálogo intercultural sobre representação.

A partir da seleção de trechos do artigo realizei um debate na aula. A ideia era que após a leitura feita em duplas, os alunos comentassem na roda de conversa sobre o material e quais novas informações haviam acessado.

Por meio dos comentários constatei que todos os alunos desconheciam essa parte da história do futebol, seu surgimento no Brasil como atividade de elite, importado e jogado por estrangeiros.

Dentre os excertos do texto mais citados pelos estudantes estão o fato que o defensor só pedia desculpas sinceras se fosse em inglês, pobres não tinham vez nos jogos, negros não tinham acesso aos times, pois apenas brancos das classes superiores tinham acesso ao futebol como jogadores.

De acordo com o artigo, negros e operários só tinham vez nos campos de várzea ou quando passaram a ser decisivos para que os times de brancos ricos ganhassem títulos. Eram considerados moleques e malandros, e não trabalhadores, porque a prática do esporte exigia tempo disponível (STEFFEN; LISBOA FILHO, 2016).

Os jogadores não podiam ser negros naturalmente nem procurados pela polícia. Mulatos serviam, desde que comprovassem desempenho excepcional com a

bola. Tinham de jogar à europeia, repetindo as jogadas ensinadas pelos folhetos ingleses (STEFFEN; LISBOA FILHO, 2016).

A ancoragem social dos conhecimentos relativos ao futebol, ampliaram as possibilidades de “[...] compreensão e posicionamento crítico os alunos com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas corporais” (NEIRA, 2009, p. 95-96).

Seguimos para a discussão do uso do futebol como forma controle dos operários pelas próprias empresas e o futebol como um negócio que mobiliza a venda e compra de jogadores como se fossem mercadorias que, na maioria das vezes, não são donos de seu próprio destino.

Para DaMatta, “enquanto uma atividade da sociedade, o esporte é a própria sociedade exprimindo-se por meio de uma certa perspectiva, regras, relações, objetos, gestos, ideologias etc.” (DA MATTA, 1982, p. 24). Diante dos trechos mais comentados pelos estudantes, buscamos fazer ligações entre o processo histórico do esporte e o racismo presente no esporte e, portanto, na sociedade, manifestado em diferentes facetas perdurando até os dias de hoje.

PARA ALÉM DO CAMINHO TRILHADO, A CAMINHADA SEGUE

Neste percurso acadêmico e de pesquisa, um novo caminho foi sendo construído fazendo-me repensar as questões do ensino da EF, da cultura corporal e da vida da aula para além da quadra.

Esta caminhada me moveu em direção da reflexão de minha prática e de minha motivação de pesquisa. Assim, reconhecendo a importância de uma prática que corrobore para a construção de relações mais democráticas e subjetividades mais sensíveis à diversidade, o objetivo deste trabalho foi problematizar a cultura corporal nas aulas de EF na perspectiva do currículo cultural.

Ao lançar um olhar pós-crítico fui tecendo nos capítulos o referencial teórico que subsidia esta dissertação juntamente com as questões que permeiam minha prática, a realidade que vivo no chão da escola, pois conforme nos aponta Santomé:

[...] é preciso julgar o grau em que as teorias educativas que embasam as propostas curriculares com as quais se trabalha são o resultado de levar em conta as vozes dos ‘outros’, suas necessidades, perspectivas e esperanças (SANTOME, 2013, p. 10).

À luz dos autores pós-críticos, a pesquisa foi desenhada levando em consideração as teorias da educação, a escola e suas engrenagens, a vida na aula e a Educação Física escolar em uma ótica transdisciplinar e inspirada nos pressupostos do currículo cultural.

A análise do material produzido mediante o conjunto de dados obtidos nos registros das aulas indicou diversas situações em que a problematização trouxe contribuições para o desenvolvimento e encaminhamento das ações didáticas das tematizações realizadas.

A problematização dos discursos sobre as práticas e seus praticantes propiciaram espaço para o diálogo e reflexões críticas da cultura corporal, contribuindo para a valorização e reconhecimento dos distintos patrimônios culturais corporais.

Consideramos, portanto que o currículo cultural, diferentemente dos demais, tem potencialidade para diminuir as injustiças sociais, posto que cria espaços e constrói as condições para que as vozes e as gestualidades subjugadas possam ser reconhecidas pelos estudantes (NEVES; NEIRA, 2019, p. 114).

A ação problematizadora em articulação com o projeto político pedagógico da escola trouxe contribuições no sentido de fomentar leituras da realidade vivencial dos alunos vinculado aos objetivos educacionais da unidade. Serviram para seleção de situações didáticas voltadas para a desestabilização das visões do currículo do componente, do jogo no sentido esporte/competição, dos deslocamentos das relações de poder, da provocação para novas possibilidades de participação e de relações sociais. Debate e entrelaça os conhecimentos da infância dos familiares com os saberes das crianças, os ritmos musicais no jogo de bate copos, o reconhecimento da cultura e da população indígena, o futebol no universo das crianças e adolescentes.

A ação problematizadora caminhou junto com a ação dialógica característica nas práticas culturalmente orientadas permitindo deslocamentos nos modos de ver as práticas corporais e seus praticantes.

Quando tematizei as práticas corporais problematizando tanto a prática quanto as situações que dela decorreram, nas vivências e no contato com o Outro e com o grupo, abriu-se nesse cenário um campo de disputa, das diferenças. Desse

modo, a partir das problematizações novas leituras, outros olhares e ampliações foram possibilitados em um entrecruzamento de culturas.

Nesta pesquisa, os alunos foram posicionados como protagonistas elaborando a partir dos saberes conhecidos e desconhecidos da cultura local e aqueles da sociedade mais ampla, novos significados e leituras de mundo.

As produções e experiências vividas com eles e elas são focos de nosso produto. Tencionamos apresentar as práticas corporais nas vozes dos alunos e alunas, coautores deste produto.

Nesse sentido, o produto é composto por parte do referencial teórico desta dissertação, uma variedade de vídeos de práticas corporais apresentadas pelos discentes e relatos das experiências vividas na pesquisa. Nos relatos empreguei uma linguagem fabulada de modo a dar vida às diferentes vozes que compuseram as vivências, apresentando as problematizações tecidas ao longo das tematizações realizadas.

O Produto Educacional é um objeto de aprendizagem desenvolvido com base em trabalho de pesquisa científica que visa disponibilizar contribuições para a prática profissional docente.

Nesta dissertação, o produto em formato de e-book não foi pensado com base apenas no problema que move esta pesquisa, ou seja, a problematização da cultura corporal. Ele foi inspirado por todo o movimento da pesquisa, por toda autoetnografia.

Inspirado nos campos teóricos pós críticos que subsidiam a perspectiva cultural da EF este produto não oferece, portanto, planos prontos e tampouco se caracteriza como guia ou sequência didática. Nossa intenção com este material é apresentar possibilidades outras de ver e pensar o componente curricular na escola. Assim, compartilhamos experiências reais de ensino que, por meio do planejamento e das ações didáticas desenvolvidas, buscaram potencializar o contato com diversos saberes e não apenas os hegemônicos e legitimados.

Ao final dos relatos é possível acessar as produções dos alunos registradas em forma de vídeos ressaltando os saberes e experiências discentes. Os vídeos são todos inclusivos contendo legenda e/ou interpretação em LIBRAS.

Espero que esse material contribua com a discussão e reflexão acerca de práticas docentes voltadas ao reconhecimento e valorização dos diferentes saberes e culturas que circulam na escola e na sociedade mais ampla.

Nesta pesquisa, o exercício da prática docente, o contato com meus alunos e alunas, com a realidade que nos cerca e nos invade, com as dificuldades e com as possibilidades que, principalmente, a reflexão crítica do ofício e a criatividade viabilizaram pude perceber que apesar das barreiras paradigmáticas que, por vezes tentam cercear práticas não alinhadas aos ideais hegemônicos, há sempre um deslocamento possível.

Concordo com Mantoan (2015, p.17) quando diz que: “estamos todos no mesmo barco e temos de assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos”. Assim, enxergo na perspectiva pós-crítica do ensino um campo das possibilidades em que eu me vejo e me mobilizo, que traço minha rota neste barco que navega por meio de incertezas, dificuldades, resistências, mas também de conquistas, transformações e esperanças.

Agora, para além do caminho trilhado, a caminhada segue...

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo. In: _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-130.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES** [online]. 1999, vol.19, n.48, pp.69-88. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em set. 2019. Cadernos

_____. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97 - 106. Disponível em: <https://docplayer.com.br/32068821-Cultura-corpora-l->

cultura-de-movimento-ou-cultura-corporal-de-movimento-valter-bracht-recife-fevereiro-2004.html. Acesso em set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 de nov. de 2018.

_____ DECRETO LEI Nº 69.450 de 1 de novembro 1971. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 de nov. de 2018.

_____ DECRETO LEI Nº 19.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931 Dispõe sobre a organização do ensino secundário. DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 de nov. de 2018.

_____ DECRETO LEI Nº 58.130, de 31 de Março de 1966. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.1966.Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acessado em: 05 de dez.de 2018.

_____ DECRETO LEI Nº 58130 de 1966, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 de nov. de 2018.

_____ DECRETO LEI Nº 1.044 de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 de nov. de 2018.

_____ DECRETO LEI Nº 705 de 25 de julho de 1969. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 de nov. de 2018.

_____ DECRETO LEI Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 de nov. de 2018.

_____ LEI Nº 6.251 de 8 de Outubro de 1975. Política Nacional de Educação Física e Desporto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 de nov. de 2018.

_____ LEI Nº 6.503 de 13 de Dezembro de 1977. Dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 de nov. de 2018.

_____ LEI Nº 8.672, de 6 de Julho de 1993. Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 de dez.de 2018.

_____ Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 de dez.de 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura Diretoria do Ensino Secundário. Consolidação da Legislação do Ensino Secundário, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Companhia Editora Nacional São Paulo, 1969.

_____. Portaria SEED/MEC 001 de 1982. Estabelece normas para organização e funcionamento do desporto escolar. Coletânea de Legislação Básica de Educação Física. São Paulo, p. 209, 1985.

_____. Ministério da Educação e Cultura Departamento de Educação Física e Desportos. **Política Nacional de Educação Física e Desportos Plano Nacional de Educação Física e Desportos**- PNED Departamento de Documentação e Divulgação Brasília, DF- 1976.

BONIN, I. T. Povos Indígenas na Rede das Temáticas Escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/bonin.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

CARVALHO, J. J. de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horiz. antropol.** [online]. 2001, vol.7, n.15, pp.107-147. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v7n15/v7n15a05.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas, Autores Associados, 1998.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na Teoria da Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1986.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CORTESÃO, L. O Pensamento de Paulo Freire e o “Arco-íris Sociocultural da Sala de Aula. [Entrevista concedida a] Ruth Pavan. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 311-323, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/cortesao-pavan.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

CURY, L. Revisitando Morin: os novos desafios para os educadores. **Comunicação & Educação**, ano XVII, n. 01, jan./jun. 2012.

DAMATTA, R. **Relativizando uma Introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. Disponível em: https://www.edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247554/mod_resource/content/1/damatta-digre_001.pdf. Acesso em: fev. 2020.

DAÓLIO, J. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a prática**. Goiânia: UFG, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/32374/17268>. Acesso em: abr. 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUFOUR, D. R. O Homo Zappiens na escola: a negação da diferença geracional. In: _____ **A arte de reduzir as cabeças**. Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Zahar; Companhia Freud, 2005.

ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na educação física na escola do campo no Matacavalo**. 2015. 165f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZENDA, I. C. A. (org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 02, p. 531-546, abr./jun. 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. Disponível em: <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

GADOTTI, M. Projeto Político Pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. Cortez- Instituto Paulo Freire, 1997.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMORELLI, L. C. **A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Revista Cadernos CEDES**. Campinas: UNICAMP, n. 55, p. 30-41, 2001.

HORTON, M.; FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

JAPIASSU, H. **O eclipse das ciências humanas e a crise da psicanálise**. São Paulo: Letras e Letras, 2005.

KINCHELOE, J. L. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LINS RODRIGUES, A. C. **Culturas negras no currículo escolar: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural**. 2015. 197f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

MACEDO, E. E. de. **Educação Física numa perspectiva cultural: análise de uma experiência em creche**. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

MAGNANI, J. G. O velho e bom caderno de campo. **Revista Sexta Feira**, n. 1, p. 8-12, maio 1997. Disponível em: http://www.usp.br/revistasexta/files/n1-web_1.pdf. Acesso em: jun. 2018.

MALAVASI, A.; SANTOS, G. T. dos; SANTOS, E. M. **Paulo Freire e Humberto Maturana: Um diálogo sobre educação**. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Angulo/article/view/742/715>. Acesso em: dez. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1ª reimpressão. São Paulo: Summus editorial, 2015, p. 17-35.

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.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MENESES, José Newton C. **História e Turismo Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MERLEAU-PONTY, M.. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, pp.156-168. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s141324782003000200012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: jun. 2018.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez;Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NEIRA, M. G. A Cultura Corporal Popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, jan./mar., pp. 81-90, 2008.

NEIRA, M. G. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo de Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 25-41, 2009.

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

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011b. (Coleção: A reflexão e a prática do ensino).

NEIRA, M. G. Artistando o currículo cultural da Educação Física. **Revista Corpoconsciência**. Cuiabá, v. 20, n. 01, p. 80-93, jan./abr. 2016.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2018a.

NEIRA, M. G. Por uma inovação curricular da Educação Física que combata o projeto neoliberal. In: **Anais da 69ª reunião anual da SBPC**. Belo Horizonte (MG): UFMG, 2017. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/69ra/PDFs/arq_5225_2749.pdf. Acesso em ago. 2018b.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educ. Real.** [online]. 2012, vol.37, n.2, pp.607-625. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362012000200015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em dez. 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal: Crítica e Alternativa**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

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.

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: princípios, procedimentos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 04, n. 03, p. 108-124, jul./set., 2019.

NICOLESCU, B. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NUNES, M. L. F. **Educação Física e esporte escolar**: poder, identidade e diferença. 2006. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

_____. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. (Org.). **Educação Física Cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016. p. 51-72.

OLIVEIRA, D. M. Trilhando o ritmo sertanejo. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural: o currículo cultural em ação**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 42-52.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesqui.** [online]. 2004, vol.34, n.122, pp.283-303. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: ago. 2019.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

PERÉZ GOMÉZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PERÉZ GOMÉZ, A. I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Tercera edición. EDICIONES MORATA, S. L., 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e Integração dos saberes, in **Liinc em Revista**. Laboratório Interdisciplinar sobre Informação e Conhecimento, v.1, n.1, Março 2005, pp. 3 -15 Disponível em: http://www.humanismolatino.online.pt/v1/pdf/CDO2_11.pdf Acessado em: out. 2018.

PRAIA GRANDE. LEI nº 1.177 de 2002. Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Praia Grande e dá outras providências. Disponível em: http://www.praia grande.sp.gov.br/Atendimento/index.asp?cd_pagina=75. Acesso em: set. 2019.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el Proceso Etnográfico (1982-1985)**. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Mimeografado, 1987. Disponível em: http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/152/2014/03/Rockwell_-El-proceso-etnografico.pdf. Acesso em 01 jan. 2019.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177. _____ **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafio. In: **Plural Revista de Ciências Sociais**. (214-241), 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: dez. 2018.

SANTOS, I. L. dos. Educação Física cultural e a descolonização do currículo: Entremeando caminhos para a tematização e a problematização das práticas corporais. In: **Anais do IV Congresso de Estudos Culturais da Universidade de Aveiro**. Aveiro: Portugal, 2014.

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

SANTOS, I. L. dos; NEIRA, M. G. A problematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G.; Márcio Rogério de Oliveira Cano (coord.). **A Reflexão e a Prática no Ensino Médio**. v. 4. São Paulo: Blucher, 2016.

_____ Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**. Campinas, v. 30, 2019.

SANTOS, M. J.; SCHNEIDER, A. L. O Ensino de Atualidades e os desafios de compreender o tempo presente: uma perspectiva Transdisciplinar. **Revista Contexto & Educação**, 2018, 139-157.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. Navegando sobre as práticas com brinquedos. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 85-99.

SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GOMES, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SÃO PAULO (Estado) Resolução SE 11 de 18 de Janeiro de 1980. Dispõe sobre aulas de educação física nos estabelecimentos da rede estadual de ensino. **Coletânea de Legislação Básica de Educação Física**. São Paulo, p. 493, 1985.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física – ensino médio**. São Paulo: SEE, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SHOR, I; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SINGER, P. Poder, Política e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. 1995.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

STEFFEN, L.; LISBOA FILHO, F. F. Futebol: um terreno para o diálogo intercultural sobre representação. XXXIX **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0570-1.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

UNESCO. **Carta internacional da Educação Física e do desporto**. 1978. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acessado em: 05 de dez. de 2018.

VARELLA, A. M. R. S. Fazenda, Japiassu e Morin, a confirmação de novos caminhos para a Educação. **Revista ANEC** n 146, Janeiro, p.7-12, 2008.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista da ANAPE**, Porto Alegre, RS, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan.- abr. 2007.

APÊNDICE A – Produto Educacional

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

DANIELLE RIBEIRO SANTOS

E- book

**Além da Quadra: as Práticas Corporais nas Vozes dos Alunos e
Alunas da Complementação Educacional.**

**SANTOS
2020**