

**DANIEL TEIXEIRA MALDONADO**

**DIDÁTICA(S) DA EDUCAÇÃO FÍSICA: NOVAS PERSPECTIVAS  
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

**SÃO PAULO  
2020**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DANIEL TEIXEIRA MALDONADO**

**DIDÁTICA(S) DA EDUCAÇÃO FÍSICA: NOVAS PERSPECTIVAS  
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Relatório apresentado por **Daniel Teixeira Maldonado**, à Comissão de Pesquisa (CPq) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para finalização do estágio pós-doutoral, sob a supervisão do professor **Marcos Garcia Neira**.

**SÃO PAULO  
2020**

## RESUMO

O objetivo desse estudo foi compreender quais temas culturais fazem parte das práticas político-pedagógicas dos professores e das professoras de Educação Física Escolar que resistem aos ditames das políticas públicas educativas neoliberais, a partir das experiências publicadas por eles e elas na literatura. Foram analisados os relatos de experiência publicados entre os anos 2009 e 2019, em 12 periódicos científicos indexados no *qualis* da Educação Física ou da Educação, que possuem no seu escopo a intencionalidade de publicar sobre a estruturação do trabalho pedagógico docente, além de 25 livros que apresentam capítulos relacionados com o cotidiano do componente curricular. A interpretação dos dados foi realizada por meio da análise cultural. O levantamento dos materiais publicados permitiu selecionar 245 relatos de experiência escritos por docentes de Educação Física que lecionam no cotidiano escolar. A grande maioria desses projetos educativos ocorreu em escolas públicas (226 relatos). O Ensino Fundamental foi o ciclo de escolarização em que mais experiências pedagógicas foram publicadas, somando 172 relatos de prática. Logo em seguida, aparece o Ensino Médio com 47 projetos educativos, a Educação Infantil com 22 narrativas. A Educação de Jovens e Adultos, embora seja considerada uma modalidade de ensino, também foi analisada, com 14 experiências. As nossas análises mostraram que o conjunto das experiências educativas são fruto da interpretação, negociação, tradução e produção da prática político-pedagógica de educadores e educadoras de Educação Física que organizam as suas ações didáticas a partir de seis temas culturais, sendo eles: a organização de projetos e trabalhos interdisciplinares de acordo com o projeto político-pedagógico da escola; o planejamento das atividades de ensino de forma participativa, onde os alunos e as alunas também são engajados no processo educativo; a análise das desigualdades socioeconômicas que perpassam as práticas corporais, com intencionalidade de buscar a justiça social; a promoção de uma educação antirracista, desenvolvendo temas nas aulas que envolvem a história e a cultura das manifestações da cultura corporal de matriz africana e indígena, além da valorização da cultura negra nas práticas corporais; o combate contra a discriminação de gênero, problematizando com os/as estudantes o preconceito contra as mulheres e a população LGBTQI+ nas danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras; além da estruturação de debates fundamentados pelas relações entre corpo, saúde e práticas corporais que superam os determinantes biológicos.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Experiências Político-Pedagógicas; Ecologia de saberes.

## ABSTRACT

The aim of this study was to understand which cultural themes are part of the pedagogical practices of teachers and Physical Education teachers who resist the dictates of neoliberal educational public policies, based on the experiences published by them and them in the literature. The experience reports published between the years 2009 and 2019 were analyzed in 12 scientific journals indexed in Physical Education or Education qualifications, which have in their scope the intention of publishing on the structuring of the teaching pedagogical work, in addition to 25 books that present chapters related to the daily life of the curricular component. Data interpretation was performed through cultural analysis. The survey of published materials made it possible to select 245 experience reports written by Physical Education teachers who teach in school daily life. The vast majority of these educational projects took place in public schools (226 reports). Elementary Education was the schooling cycle in which more pedagogical experiences were published, adding up to 172 reports of practice. Soon after, there was High School with 47 educational projects, Early Childhood Education with 22 narratives. Youth and Adult Education, although considered a teaching modality, was also analyzed, with 14 experiences. Our analyzes showed that the set of educational experiences are the result of the interpretation, negotiation, translation and production of the political-pedagogical practice of Physical Education educators who organize their didactic actions based on six cultural themes, namely: the organization interdisciplinary projects and works in accordance with the school's political-pedagogical project; the planning of teaching activities in a participatory manner, where students are also engaged in the educational process; the analysis of socioeconomic inequalities that permeate bodily practices, with the intention of seeking social justice; the promotion of anti-racist education, developing themes in classes that involve the history and culture of manifestations of body culture of African and indigenous origin, in addition to the appreciation of black culture in body practices; the fight against gender discrimination, problematizing with students the prejudice against women and the LGBTQI + population in dances, struggles, gymnastics, sports, games and games; in addition to structuring debates based on the relationships between body, health and body practices that surpass biological determinants.

**Keywords:** School Physical Education; Political-Pedagogical Experiences; Ecology of Knowledge.

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1**

O INÍCIO DESSA HISTÓRIA: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR-----07

### **CAPÍTULO 2**

PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PROGRESSISTAS DO MUNDO, UNI-VOS!-----17

### **CAPÍTULO 3**

PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA-----36

### **CAPÍTULO 4**

EDUCAÇÃO FÍSICA, PROJETOS DE ENSINO E TRABALHOS INTERDISCIPLINARES: TRILHANDO CAMINHOS PARA UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO-----42

### **CAPÍTULO 5**

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E O ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EM BUSCA DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA-----81

### **CAPÍTULO 6**

CULTURA CORPORAL E JUSTIÇA SOCIAL: PROBLEMATIZANDO DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR-----111

### **CAPÍTULO 7**

VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA---140

### **CAPÍTULO 8**

PRÁTICAS CORPORAIS E GÊNERO: QUANDO A COMBATE A DISCRIMINAÇÃO SE TORNA CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR-----173

### **CAPÍTULO 9**

CORPO, SAÚDE E PRÁTICAS CORPORAIS: PROBLEMATIZAÇÕES QUE SUPERAM OS DETERMINANTES BIOLÓGICOS-----203

## **CAPÍTULO 10**

**A TRADUÇÃO INTERCULTURAL NAS PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POR UMA PEDAGOGIA ENGAJADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA-----232**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----242**

**APÊNDICE 1-----263**

## CAPÍTULO 1

### O INÍCIO DESSA HISTÓRIA: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Os estudos mais recentes de Henry Giroux caracterizam-se pela preocupação em evitar reducionismos e determinismos e pelo esforço por empregar, na discussão do currículo e da pedagogia, elementos dos discursos moderno e pós-moderno. Giroux recomenda a apropriação crítica e seletiva dos conceitos básicos do pós-modernismo e pós-estruturalismo, alertando, contudo, para que o aproveitamento dessas contribuições não desvie a atenção de questões de poder e de política. Para Giroux (1993), os ideais da modernidade que vinculam memória, ação humana e razão na criação de uma sociedade mais justa precisam ser conservados e defendidos. Compreende-se, então, que a escola continue a ser vista como uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão (MOREIRA, 2001. p. 9).

Este trabalho de pós-doutorado teve início oficialmente em 2018, quando escrevi pela primeira vez o projeto. Naquele momento, muito influenciado pelo discurso da inovação pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar, tinha os seguintes problemas de pesquisa:

Quais ações intencionais de mudança na organização do trabalho pedagógico dos/das professores/as de Educação Física que lecionam no ambiente escolar podem ser identificadas na literatura da área? Quais conteúdos que os/as estudantes da Educação Básica estão aprendendo durante as aulas de Educação Física? Quais concepções teóricas embasam a prática pedagógica dos professores e das professoras de Educação Física? Quais são os saberes produzidos por eles/elas no chão da escola? Existe um fio condutor que impulsiona a organização do trabalho pedagógico de professores e professoras de Educação Física que se utilizam de diferentes teorias educacionais para ministrar as suas aulas?

Então, naquela época, a partir da interpretação de Ghanem Júnior (2013), entendia que diferentes autores e autoras que dissertam sobre a inovação educacional utilizam indistintamente termos como inovação, mudança, transformação. Todas essas abordagens utilizadas possuem em comum a intenção de mostrar esforços para produzir a alteração das práticas educacionais.

Todavia, a mudança educacional está relacionada com as alterações radicais de larga escala e sistêmicas de um determinado sistema educativo. Assim, as reformas

educacionais costumam ser elaboradas por autoridades, tais como agentes do poder executivo ou docentes que se encontram nas universidades, sendo quase sempre impositivas, além de contar com recursos orçamentários do poder público. Em contrapartida, a inovação educacional ocorre, normalmente, na base dos sistemas escolares e são realizadas pelos atores e atrizes que trabalham no cotidiano das escolas (GHANEM JÚNIOR, 2013).

Destaquei ainda que essas práticas pedagógicas inovadoras não possuem um ineditismo extremo, mas se caracterizam por uma organização diferente daquelas que seguem um costume em um determinado lugar e um grupo social (GHANEM JÚNIOR, 2013).

Portanto, descrevi que a inovação educacional pode ser considerada “um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática” (BARREIRA, 2016, p. 24).

Naquele contexto, percebi que existia um movimento amplo de divulgação dos registros de muitos projetos educativos organizados pelos professores e pelas professoras de Educação Física que alteravam substancialmente a sua prática político-pedagógica em todos os ciclos da escolarização. Na minha interpretação, o paradigma esportivo e da aptidão física que vigorou por tantas décadas nas escolas brasileiras estava sendo alterado e, por consequência, uma nova tradição sobre o trabalho pedagógico do componente curricular começava a se tornar pública.

Na interpretação de Neira (2017), os/as educadores/as de Educação Física passaram a contar histórias sobre suas próprias práticas pedagógicas, as aprendizagens dos/das estudantes, os desafios que enfrentam, as atividades que organizam e realizam e os efeitos causados, dissertando sobre si, suas trajetórias profissionais e a forma como compreendem e levam a cabo o trabalho pedagógico.

Assim sendo, o simples fato das professoras e professores colocarem os registros das suas ações educativas em domínio público, possibilitando que outros docentes realizem reflexões, críticas e sugestões sobre os seus projetos educacionais, já poderia ser considerado como uma nova cultura pedagógica que vem sendo criada entre uma parcela dos/das educadores/as do componente curricular nas últimas décadas (NEIRA, 2017).

Então, analisei a literatura da área para compreender como os pesquisadores e pesquisadoras compreendiam as práticas pedagógicas inovadoras organizadas pelos professores e professoras de Educação Física que lecionam na Educação Básica. A partir



dos estudos publicados por Faria et al. (2010), Bracht (2011), Fensterseifer e Silva (2011), Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012), Silva e Bracht (2012), Faria, Machado e Bracht (2012); Correia (2014), González (2016), Farias, Nogueira e Maldonado (2017), Nogueira, Farias e Maldonado (2017), Maldonado et al. (2017), Maldonado et al. (2018a) e Maldonado et al. (2018b), cheguei às seguintes características dos/das docentes que inovam:

- Possuem um caráter intencional, sistemático e planejado da prática pedagógica;
- Relacionam a suas ações didáticas com teorias diversas, trazendo à tona elementos de reflexão, criticidade e criatividade;
- Compreendem a escola como um espaço de formação continuada;
- Buscam uma gestão de aula democrática, envolvendo os alunos e as alunas como sujeitos ativos do processo educativo;
- Incentivam a criação de vivências e experiências dos/das estudantes nas suas aulas que não se resumem à reprodução de movimentos estereotipados;
- Tematizam diversificadas manifestações da cultura corporal levando em conta os aspectos fisiológicos, biológicos, históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais que se relacionam com as danças, lutas, esportes, ginásticas, jogos e brincadeiras;
- Relacionam a sua prática pedagógica com o projeto político-pedagógico da escola;
- Problematizam as relações de gênero, raça, classe, religião, dentre outros marcadores sociais, que atravessam as práticas corporais;
- Estimulam a participação de todos os alunos e todas as alunas em suas aulas;
- Resolvem os conflitos que acontecem nas aulas por meio de um diálogo franco e aberto; e, por fim,
- Participam dos órgãos colegiados da escola e das reuniões pedagógicas com a intencionalidade de contribuir com os projetos desenvolvidos por outros docentes e gestores.

Resumidamente, de acordo com a análise de Almeida (2017), considere que os educadores e educadoras de Educação Física que inovam conseguem diminuir o fosso entre a produção de conhecimentos elaborada pela área e a intervenção profissional.

Outro ponto importante de destaque sobre o início do projeto foi a valorização da discussão sobre as didática(s) desenvolvidas nas aulas do componente curricular na Educação Básica.

Dessa forma, me posicionei apontando que a didática diz respeito a diversificadas temáticas que se relacionam com a organização do trabalho pedagógico dos professores e professoras. Questões como os objetivos sociopolíticos e pedagógicos da educação escolar, diretrizes que regulam e orientam o processo educativo, conteúdos dos diferentes componentes curriculares, temas que aparecem nos livros e recursos didáticos, utilização de técnicas e recursos, princípios didáticos, métodos de ensino e aprendizagem, formas de organização do ensino e avaliação da aprendizagem e da prática pedagógica dos docentes influenciam diretamente o processo educativo (LIBÂNEO, 2013).

Candau (2014) afirma que toda e qualquer proposta didática está intimamente relacionada como os aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Entretanto, para que esse processo seja compreendido de forma ampla, ele precisa ser analisado articulando as dimensões humana, técnica e político-social.

Não é possível analisar a prática pedagógica dos professores ou pensar em novas perspectivas didáticas para um determinado componente curricular sem compreender todos os aspectos que envolvem a docência. Nesse sentido, Libâneo (2013) aponta que a complexidade da atuação dos/das docentes nas salas de aula envolve os antagonismos e interesses entre grupos e classes sociais que participam da vida escolar, as teorias da educação, os objetivos educativos da escola, a relação professor-aluno, as formas que o/a educador/a se comunica e o contexto econômico, social e cultural do local em que o/a professor/a trabalha, afetando as condições reais da vida cotidiana nas escolas.

Outro aspecto importante a ser considerado é a subjetividade de cada profissional e dos/das estudantes das escolas, já que esse docente, esses discentes e seus familiares também possuem religiões, ideologias partidárias, etnias, idades e formas diferentes de compreender o mundo, afetando diretamente nas práticas pedagógicas que ocorrem no cotidiano escolar.

Além de todas essas questões, a efetividade do trabalho docente depende da filosofia de vida do professor, de quanto se preparou profissionalmente para exercer a docência, de aspectos da sua personalidade, das peculiaridades da sua família, do quanto se sente realizado em lecionar para crianças ou jovens, dentre outros aspectos subjetivos que envolvem as ações didáticas dos professores e professoras em um determinado ambiente educacional.

Mencionei também que o exercício da docência na sociedade contemporânea exige que o professor e a professora organizem o seu trabalho levando em conta fatores como o tempo para preparação das aulas, o ensino, as atividades de recuperação, seu

status empregatício, o tamanho da escola, o tamanho e a quantidade de turmas, a região onde a escola se localiza, as tradições de cada ambiente educacional, as relação de poder entre gestores e docentes, a carga de trabalho, o salário, o nível socioeconômico dos estudantes, as dificuldades de aprendizagem, a diversificação das estratégias pedagógicas, o aperfeiçoamento, a interação com os colegas, a supervisão de estagiários/as, a análise crítica dos professores e das professoras que se encontram em estágio probatório, dentre outras funções que podem ser assumidas pelos/pelas docentes (TARDIF; LESSARD, 2017).

\*\*\*\*\*

## **INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O SISTEMA NEOLIBERAL: RELAÇÕES (IM)PERTINENTES**

Com o passar do tempo, ao frequentar as reuniões e realizar a leitura das pesquisas realizadas pelos/as integrantes do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar, sob a supervisão do professor Marcos Neira, comecei a me incomodar sob uma certa relação causa-efeito que eu fazia entre a produção acadêmica da área e a “inovação pedagógica” produzida nas escolas brasileiras nas aulas do componente curricular.

Sob influência dos estudos de Bonetto (2016), Borges (2019) e Gehres (2019), passei a fazer outras análises sobre a prática político-pedagógica desenvolvida pelos professores e professoras de Educação Física que lecionam na Educação Básica. Essas três pesquisas me fizeram compreender que as ações didáticas dos/as docentes são influenciadas por agenciamentos dos mais diversos lugares, inclusive das políticas públicas neoliberais que cada vez mais se fazem presentes na educação brasileira.

Nesse aspecto, merece destaque a pesquisa conduzida por Oliveira e Neira (2018), onde o autor e a autora analisaram as orientações curriculares de Educação Física publicadas no Estado da Bahia. Ao compreender sobre os aspectos do teorizar curricular que fundamentaram o documento, foi identificado ao menos quatro “vozes” híbridas, sendo elas a psicologia do desenvolvimento, o neoficientismo/neotecnicismo, a teorização crítica e a perspectiva pós-crítica.

Embora o referido estudo tenha sido realizado a partir de uma proposta curricular, compreendi que a hibridização de diferentes discursos influenciam tanto os textos curriculares quando as práticas político-pedagógicas dos/as docentes de todas as

disciplinas que fazem parte do cotidiano escolar. Assim, discursos, intencionalidades pedagógicas, valores e condições de trabalho forjam as ações didáticas nas escolas, a partir de uma hibridização de todos esses aspectos mencionados.

Sob essa conjuntura, entendi que, de certa forma, os estudos de inovação pedagógica na Educação Física (inclusive aqueles que eu desenvolvi) descreviam sobre a organização do trabalho pedagógico do componente curricular sob um aspecto individualista, talvez até salvacionista, sem levar em consideração o esforço coletivo de uma série de pessoas para construir um novo discurso sobre a temática, além de desconsiderar as singularidades que influenciavam o desenvolvimento desses projetos educativos e os diferentes processos de negociação e tradução a que estavam submetidos.

Ao fazer o *mea culpa*, não descarto os avanços que essas pesquisas trouxeram para a área, principalmente por colocarem os professores e professoras da Educação Básica como pessoas que poderiam contribuir com a sua produção intelectual, além de destacar que a prática político-pedagógica na escola estava sendo alterada, principalmente por conta da sua relação tênue com as Ciências Sociais e Humanas.

Destarte, a superficialidade dessas pesquisas, que apagavam a complexidade de discursos que se entrecruzam na sociedade pós-moderna e neoliberal, não nos deram a possibilidade de compreender, de forma mais profunda, como ocorre o processo de tradução intercultural entre as políticas públicas organizadas pelas redes de ensino, seus textos curriculares, as teorias educacionais, as especificidades da escola, a organização administrativa de cada unidade, as condições de trabalho dos agentes educativos, a realidade vivida pelos alunos e alunas, dentre outros agenciamentos que influenciam na organização da prática político-pedagógica das aulas de Educação Física.

\*\*\*\*\*

## **NAS DOBRAS COTIDIANAS: ENTRE O SISTEMA NEOLIBERAL E A PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

As reformas neoliberais que submetem os sistemas educativos brasileiros há muitas décadas têm considerado, de forma uniforme, o significado de qualidade educacional, avaliação e aprendizagem, principalmente quando acontece a criação de parâmetros para todos esses aspectos, como se as experiências que acontecem na escola pudessem sempre ser mensuráveis. Nesse contexto, aprender significa receber

informações e saber utilizá-las em algum momento, reduzindo o ensinar a uma receita, onde os professores e professoras devem saber como trabalhar com um repertório diversificado de técnicas para atingir seus objetivos educacionais (GADOTTI, 2006).

Essas políticas públicas estão estruturadas para que o docente aprimore suas técnicas de ensino, contrariando a importância do trabalho coletivo entre os educadores e educadoras e as escolhas democráticas realizadas pelas instâncias colegiadas da escola, para decidir os projetos educativos daquele ambiente educacional. Nesse cenário, a culpa de todos os problemas da educação passam a ser sempre dos seus profissionais. Para acabar com essa “baixa eficiência”, os neoliberais acenam para a desprofissionalização da docência, buscando alternativas na terceirização do professorado e na organização de programas curriculares padronizados com “receitas” educativas (GADOTTI, 2006).

Cria-se um processo de educação bancária, onde o/a docente é apenas um aplicador dos materiais didáticos e estruturas curriculares produzidas pelas redes de ensino, tornando sua atuação meramente técnica e descontextualizada. Por consequência, a referência da educação para os reformadores neoliberais estreita a relação entre o que se aprende na escola e a produção econômica da sociedade, descartando todas as outras relações humanas e aprendizagens das mais diversas instâncias que acontecem no cotidiano escolar (GADOTTI, 2006).

A partir dessa lógica neoliberal, Esteban (2010) menciona que os alunos e alunas das escolas brasileiras são submetidos sistematicamente a instrumentos de avaliação, considerados neutros e objetivos, para medir o seu desempenho, separando os bons estudantes, gestores e professores dos maus alunos, docentes, coordenadores e diretores. Essa hierarquia binária indica espaços de inclusão e exclusão dos sujeitos, práticas e instituições.

Os elementos centrais do discurso neoliberal hegemônico estão relacionados com a fragmentação do sistema educativo e a uma compreensão simplificada dos cotidianos escolares, representados por imagens padronizadas, descontextualizadas, imobilizadas e sem contradições. Privilegia-se, nesse formato, uma perspectiva tecnicista de ensino e a cultura do exame como indutor da qualidade educativa (ESTEBAN, 2010).

Portanto, o neoliberalismo transforma tudo em mercadoria, bens e serviços, mercantilizando a saúde e a educação, já que o mercado é considerado a única via eficaz para regular os interesses e as relações sociais, sempre dependentes da meritocracia e do esforço de cada pessoa (NEIRA, 2007).

A estrutura social e econômica da sociedade acaba sendo transferida para dentro dos muros escolares, muitas vezes por meio de currículos oficiais e, em outras situações, pelos produtos culturais que os professores e professoras têm acesso, como as revistas de grande circulação, a presença de certas obras na bibliografia dos concursos públicos, os cursos de formação inicial, as atividades de formação continuada oferecidas pelas redes de ensino, os livros didáticos e paradidáticos, dentre outros (NEIRA, 2007).

Exatamente isso aconteceu com o discurso oficial sobre a função da Educação Física. Neira (2007) aponta que o componente curricular expressou objetivos vinculados com a eugenia, a preparação de corpos ordeiros e saudáveis para o trabalho, a preparação militar, a formação de talentos esportivos, a promoção da saúde e o desenvolvimento de habilidades motoras e psicomotoras durante o seu processo histórico, proporcionando uma prática pedagógica instrumental e isolada das demais disciplinas escolares.

Neira (2008) exemplifica essas questões com ações efetivas que ocorreram (e ainda ocorrem) nas redes de ensino, como a retomada dos jogos escolares em nível nacional; a terceirização do componente em escolas da rede privada; a utilização das práticas corporais como meio de acomodar e ressocializar os alunos; o Dia do Desafio – evento anual organizado pelo SESC que tem por objetivo cumprir índices numéricos de participação em atividades físicas; o Agita Galera – evento organizado pelo CELAFISCS que, nos últimos anos, conquistou espaço no interior das escolas públicas e apresenta como objetivo divulgar os benefícios da prática da atividade física como combate ao sedentarismo; e a crescente utilização de academias de ginástica ou clubes como espaços equivalentes às aulas de Educação Física.

Esse discurso foi alterado apenas quando, sob influência das Ciências Sociais e Humanas, os objetivos e intencionalidades do componente curricular são reorganizados, promovendo uma aproximação das análises críticas a respeito da função social da educação e, com maior especificidade, da Educação Física (NEIRA, 2007).

Sob influência das teorias críticas e pós-críticas, o sistema educativo passou a ser compreendido como parte integrante da rede social e política existente. Nessa conjuntura, essas teorias ajudaram no entendimento que ao determinar qual parte da cultura e quais técnicas e valores serão disseminados pela escola, as instituições de ensino acabam repetindo as divisões de classe, estabelecendo hierarquias e reproduzindo as desigualdades sociais, por meio da meritocracia e, por consequência, favorecem a manutenção do racismo, sexismo e ideais antidemocráticos (NEIRA, 2007).

Outras ideias pedagógicas começam a surgir no campo da Educação e da Educação Física, a partir das perspectivas críticas e pós-críticas, reforçando que o processo de escolarização precisa operar levando em consideração conhecimentos mais amplos do que apenas as habilidades, competências e valores que se relacionam com a lógica do mercado, característica fundamental do sistema neoliberal. Assim, aspectos econômicos, de raça, de gênero e de classe social se tornam marcadores sociais que precisam ser problematizados nas escolas (NEIRA, 2007).

Currículo escolar e visão social da educação são entendidas conforme as relações de poder existentes na sociedade. Por conta disso, a vida dentro do ambiente escolar acontece por meio de linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais. Esse debate produziu questionamentos aos/às docentes de Educação Física, pois eles começaram a pensar sobre os procedimentos didáticos utilizados nas aulas e como as atividades de ensino reproduzem os interesses das classes dirigentes (NEIRA, 2007).

Nunes e Rubio (2008) defendem que a prática político-pedagógica dos professores e professoras de Educação Física organizada a partir de princípios dos currículos pautados pelas teorias críticas e pós-críticas proporcionam uma identidade emancipada e solidária aos alunos e alunas da Educação Básica. Entretanto, o autor e a autora reconhecem que existe uma recontextualização dos currículos desde o momento em que são pensados nas esferas do Estado, passando pelo contexto de sua produção até chegar ao contexto de sua prática.

Nunes e Rubio (2008) fazem a seguinte indagação: qual currículo, a escola e a Educação Física, enquanto componente curricular, poderia elaborar para enfrentar as demandas sociais mais urgentes, como a democratização das relações de poder estabelecidas na convivência entre múltiplas culturas, a equidade social e a garantia de acesso ao patrimônio cultural da humanidade? Seria um currículo que forja identidades para inserção na sociedade e, portanto, reproduzi-la? Ou seria aquele que critica e cria possibilidades de transformá-la?

Como apontado anteriormente, as propostas curriculares pautadas nas teorias críticas e pós-críticas foram formuladas com a utopia de modificar a sociedade, tentando torná-la mais democrática e com menos desigualdades, sejam elas de classe social, raça, gênero ou demais marcadores sociais, apesar das especificidades epistemológicas de cada campo teórico.

Após esse processo de reflexões e análises é que modifiquei o problema da presente pesquisa. Desloquei o debate da inovação pedagógica para tentar compreender

como os professores e as professoras de Educação Física organizam a sua prática político-pedagógica a partir dos fundamentos das teorizações críticas e pós-críticas em currículo.

A problemática se torna relevante, pois existiu um avanço das políticas públicas de educação pautadas nos valores neoliberais nas últimas décadas. Diante disso, é possível organizar projetos de ensino de Educação Física resistindo aos ditames das classes dirigentes?

Na perspectiva de Esteban (2010), nas dobras cotidianas, nos espaços de resistência, são produzidas práticas político-pedagógicas ambivalentes, conformando formas plurais de transgressão que se encontram e confrontam nas múltiplas ações e enunciações realizadas no cotidiano escolar. Essas ambivalências circunscrevem-se nas relações de poder estabelecidas nas instituições escolares, rasurando, fraturando e potencializando rupturas nos discursos hegemônicos, viabilizando uma leitura mais complexa das ações didáticas organizadas nas aulas dos diferentes componentes curriculares.

Nesse contexto, os projetos educativos organizados pela comunidade escolar dão-se nos *entrelugares*, considerados como espaços para novas configurações a partir de diversos confrontos e entrecruzamentos, possibilitando a atribuição de sentidos diferentes ao processo educativo (ESTEBAN, 2010). Logo, experiências educacionais planejadas sob influência das perspectivas curriculares críticas e pós-críticas, que se apoiam em campos teóricos singulares, podem se somar no processo de resistência contra o discurso hegemônico.

A nossa indagação é se os professores e professoras de Educação Física encontram esses espaços de resistência (*entrelugares*) durante as suas aulas na Educação Básica.

Por conseguinte, o objetivo desse estudo foi compreender quais temas culturais fazem parte das práticas político-pedagógicas dos professores e das professoras de Educação Física Escolar que resistem aos ditames das políticas públicas educativas neoliberais, a partir das experiências publicadas por eles e elas na literatura.



## CAPÍTULO 2

### PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PROGRESSISTAS DO MUNDO, UNI-VOS!

Esse lugar é um pesadelo periférico  
Fica no pico numérico de população  
De dia a pivetada a caminho da escola  
A noite vão dormir enquanto os manos decola  
Na farinha, na pedra  
Usando droga de monte, que merda  
Eu sinto pena da família desses cara  
Eu sinto pena, ele quer mais, ele não para  
Um exemplo muito ruim pros moleque  
Pra começar é rapidinho e não tem breque  
Herdeiro de mais alguma Dona Maria  
"Cuidado senhora, tome as rédeas da sua cria"  
Porque o chefe da casa trabalha e nunca está  
Ninguém vê sair, ninguém escuta chegar  
O trabalho ocupa todo o seu tempo  
Hora extra é necessário pro alimento  
Uns reais a mais no salário  
Esmola de patrão, cuzão milionário  
Ser escravo do dinheiro é isso, fulano  
Trezentos e sessenta dias por ano, sem plano  
Se a escravidão acabar pra você  
Vai viver de quem? Vai viver de quê?  
O sistema manipula sem ninguém saber  
A lavagem cerebral te fez esquecer  
Que andar com as próprias pernas não é difícil  
Mais fácil se entregar, se omitir  
O bastante pra um filme de guerra  
(ROCK, 2018. p. 91-92).

Sousa Santos (2018a) publicou uma obra intitulada “Esquerdas do mundo, uni-vos! Nela, o autor aponta que as esquerdas defendem um conjunto de teorias e práticas transformadoras que, nos últimos séculos, resistiram à expansão do capitalismo e aos tipos de relações econômicas, sociais, políticas e culturais produzidas por esse sistema político-econômico. Dessa forma, esses grupos de resistência lutam pela possibilidade de uma sociedade alternativa, com mais justiça social, construída para resolver as reais necessidades da população e com condições de efetivo exercício da liberdade.

Destarte, após a queda do muro de Berlim em 1989, ocorreu o fim definitivo do socialismo enquanto sistema social, econômico e político liderado pelo Estado e o surgimento do neoliberalismo como pauta predominantes das classes dirigentes. Esse movimento desarmou, de forma momentânea, os partidos comunistas, sendo que alguns

deles já dispunham de pautas distintas daquelas vivenciadas pela experiência soviética (SOUSA SANTOS, 2018a).

Nesse contexto, nasce uma agenda socialista ao modelo capitalista dominante, com enfoque na batalha pela conquista dos direitos econômicos e sociais universais que beneficiassem as pessoas excluídas da lógica de mercado neoliberal que se desenhava. A social-democracia constituída após a Segunda Guerra Mundial foi a forma mais avançada produzida pelas esquerdas, cuja pauta foi manter o capitalismo com princípios democráticos e inclusão social mínima. Desde esse momento, as esquerdas dividiram-se entre aqueles que continuam na defesa de uma solução socialista, com um certo distanciamento do modelo soviético, e os que desejam conter os avanços do capitalismo, regulando seus excessos (SOUSA SANTOS, 2018a).

A esquerda social-democrata perde força com a nova articulação dos agentes neoliberais, pautados pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado, reorientando as reivindicações sociais para as agendas intituladas como pós-materiais, que denunciam todas as formas de opressão e de discriminação dos grupos com menor poder na sociedade (SOUSA SANTOS, 2018a).

Com o passar do tempo, a globalização neoliberal, a desregulação, a privatização, os tratados de livre comércio, o papel preponderante do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional são planejados e aplicados de uma forma em que a pauta da construção do nível de bem-estar social da população pelo Estado ficam de lado, proporcionando a desvirtuação radical da democracia. Os governantes passam a colocar em prática o princípio do mercado, viabilizando o surgimento de um Estado capitalista sem contradições. Todas as vezes que os grupos lutam para colocar em pauta essa disputa e retomar o debate, as crises sociais são resolvidas pela polícia, braço armado em defesa das agendas neoliberais das classes dirigentes (SOUSA SANTOS, 2018a).

Embora no início do século XXI, em muitos países da América Latina, tenha existido alguma resistência contra esse modelo, as relações econômicas produzidas pelo neoliberalismo global venceram a batalha, financiando iniciativas de uma democracia próxima ao modelo defendido pelo mercado, com o apoio de organizações não-governamentais e evangélicas que cresceram exponencialmente nas últimas décadas, promovendo protestos com tom antidemocrático contra as personalidades, os princípios e as políticas de esquerda (SOUSA SANTOS, 2018a).

Essa conjuntura social-político-econômica gerou problemas sociais, econômicos e ecológicos que provocaram preocupações à manutenção da democracia, principalmente

com a convivência pacífica, por conta da transformação do trabalho em uma mercadoria como outra qualquer, com apelos desmedidos ao consumismo, ao individualismo e à competitividade sem limites, ideologias em que muitas forças de esquerda têm aceitado como algo inevitável (SOUSA SANTOS, 2018a).

A sociedade neoliberal, principalmente após a crise financeira de 2008, desencadeou a degradação dos rendimentos salariais nos países centrais e semiperiféricos, combinada com a diminuição do poder de consumo das classes médias e uma corrida sem precedentes para a utilização dos recursos naturais, causando o genocídio das populações camponesas e dos povos indígenas, além de desestabilizar ainda mais o já precário equilíbrio ecológico (SOUSA SANTOS, 2018a).

Sousa Santos (2018a) defende então a união das esquerdas do mundo para lutar contra esse cenário. A luta conjunta deve ser feita, em primeiro lugar, pela urgência de salvar a democracia, pois esse é o único regime que permite que as forças progressistas cheguem ao poder. Essa luta se justifica porque existe na sociedade contemporânea uma força transnacional com muito poder e características antidemocráticas, que lubrifica o sistema neoliberal e que produz um capitalismo como civilização de mercado, causando concentração e ostentação da riqueza, cada vez mais disseminado pelo capital financeiro global, produzindo o fascismo econômico. A característica mais grave desse movimento é que não se quer substituir a democracia pela ditadura, mas descaracterizá-la a ponto de transformá-la na reprodutora de seus interesses.

Além disso, o ataque de todos os lados contra os rendimentos salariais das classes sociais com menor poder aquisitivo; o impedimento de organizações sociais promoverem protestos por meio da repressão policial; a crise ambiental cada vez mais grave e irreversível; e o aumento generalizado do racismo, do sexismo e do heterossexismo apontam para uma condição de irreversível contradição entre capitalismo e democracia, mesmo aquela de versão liberal que surgiu, de forma mais intensa, após a década de 1990 (SOUSA SANTOS, 2018a).

A pergunta que fica é como que esse debate macroestrutural influenciou a produção acadêmica e a prática político-pedagógica dos professores e das professoras que atuam na ou pesquisam sobre a Educação Básica?

\*\*\*\*\*

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS: EM BUSCA DE PADRÕES**

Na maioria dos países em que as políticas neoliberais avançaram, a função social da educação vem sendo produzida com a lógica de disseminação dos conhecimentos e competências aos/às estudantes com vistas a alcançar o mínimo de conhecimentos essenciais, principalmente voltadas para a leitura, escrita e a matemática, com a perspectiva de formar uma força de trabalho que atenda ao interesses econômicos das classes dominantes, adaptando-se aos ditames do mercado. Esses padrões educacionais devem ser atingidos por um mecanismo nacional de gestão, pautado por indicadores específicos, com base nos testes padronizados que gerem tabelas de classificação das escolas, estabelecendo padrões de referências nacionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Essa realidade desencadeia uma cultura da competição nas e entre as escolas, envolvendo desde a secretaria de educação até as práticas em salas de aula, criando nos alunos e alunas uma expectativa de desempenho, por meio de uma cadeia de entrega. Nessa lógica, as experiências educativas produzidas nas unidades escolares são influenciadas pelo discurso da competitividade econômica global, disseminado por diferentes órgãos como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), passando pelos resultados do desempenho dos testes padronizados, as políticas curriculares estabelecidas pelos órgãos centrais de educação, o discurso da meritocracia, as políticas de gestão escolar, até desencadear nas ações didáticas desenvolvidas pelos/pelas docentes em conjunto com os/as discentes, dificultando os espaços de resistência ao modelo e à formulação de propostas contra-hegêmicas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Na visão dos autores, essa forma de fazer política educacional tenta estabelecer intervenções didático-pedagógicas com criatividade extremamente limitada e, por consequência, uma inventividade previsível, onde as ações educativas são construídas com ênfase nas formas de ensino e aprendizagem orientadas para que os alunos e as alunas consigam boas notas nos exames, a partir de um ensino voltado à repetição e fixação de conteúdos.

Os professores e professoras nesse modelo de política educacional se tornam seres passivos, como profissionais técnicos, que são utilizados apenas para entregar um produto formulado por quem planejou o currículo, inviabilizando qualquer originalidade nas intervenções pedagógicas e, dessa forma, estimulando ações didáticas semelhantes em

todas as escolas, cujo o objetivo principal é estimular o desempenho dos alunos e alunas nos testes padronizados. Nesse contexto, políticas e práticas escolares se configuram como produtos, descartando toda e qualquer possibilidade de invenção e produção (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Com base nesse padrão, a escola é tratada como um número, uma célula, ficando submissa aos discursos e produções curriculares que não levam em conta as particularidades, prioridades e princípios de cada unidade. Além disso, por conta da necessidade de desempenho, docentes e alunos são sempre culpabilizados caso os resultados não estejam de acordo com as referências mínimas estabelecidas pela política educacional. Sucumbindo ao exercício do poder, experiências educativas pautadas por propostas alternativas aos interesses da política educativa se tornam pouco prováveis (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

As formas de administração escolar também são alteradas em tal agenda educativa neoliberal. Para quem organiza o sistema educacional, uma boa gestão envolve a implementação tranquila e eficiente dos objetivos externamente, enfatizando os propósitos instrumentais da educação, além de articular o seu vocabulário com aquele realizado pelas empresas, adotando termos como excelência, qualidade e eficiência (GEWIRTZ; BALL, 2011).

Nesse quadro, as funções dos gestores escolares voltam-se ao interesse do aluno-cliente, guiadas por decisões que buscam a eficiência, custo-eficácia e a competitividade, com ênfase nas relações individuais e marginalização das ações coletivas e sindicatos, a partir de uma postura autoritária, contrariando um modelo de gestão mais democrático, comprometido com valores de igualdade, assistência e justiça social, pautados nas decisões coletivas entre a comunidade escolar e a ampla defesa dos valores dos serviços públicos visando o bem-estar social (GEWIRTZ; BALL, 2011).

Shimora, Garcia e Campos (2011) enfatizam que o modelo empresarial da gestão educativa ganha formas no território brasileiro desde a década de 1990, colocando em pauta os interesses do sistema financeiro, com a intencionalidade de reformar educação para tornar as escolas mais eficazes e adequadas às novas demandas do capital, tornando as novas gerações sujeitos qualificados e empregáveis.

Portanto, o sistema educativo adquire como função a preparação de indivíduos competentes e competitivos no mercado de trabalho. Para alcançar essa meta, a educação passa ser entendida como um investimento em capital humano que habilita pessoas competitivas para buscar empregos. Os jovens estudantes também aprendem que, caso

não obtenham sucesso para se manter economicamente ativos, serão responsabilizados pela falta de esforço e iniciativa. O efeito dessa lógica é a possibilidade do empreendedorismo, onde cada um se torna empresário de si mesmo, iniciando um forte processo de informalidade, trabalho por conta própria e terceirizado (SAVIANI, 2013).

Se instala então a base da pedagogia tecnicista na organização do trabalho pedagógico, cujos princípios são a racionalidade, eficiência e produtividade, gerando a busca pelo máximo de resultados com o mínimo de investimentos. Os agentes envolvidos no processo educativo passam a ser considerados como prestadores de serviço, os alunos e alunas como clientes e a educação como produto (SAVIANI, 2013).

Apple (1997) já anunciava que essas políticas neoliberais organizadas pelos grupos conservadores estavam tornando a vida dos/das docentes cada vez mais limitadas e sujeitas a lógicas administrativas, já que buscam tornar mais rígidos o controle sobre o ensino, o currículo, a forma de gestão das redes educacionais e os materiais didáticos utilizados nas escolas, regulando quais conhecimentos são oficiais e legítimos para ser transmitidos às novas gerações de estudantes.

Esse contexto possibilita que as redes de ensino comprem um conjunto completo de materiais padronizados, que já possuem os objetivos educativos, conteúdos escolares que serão ensinados e os materiais necessários, a relação de todas as atividades que devem ser realizadas em sala de aula pelos professores e professoras, além de testes diagnósticos do rendimento dos alunos e alunas, em coordenação com todo o sistema adquirido (APPLE, 2002).

Destarte, habilidades que eram importantes para a docência, como a elaboração dos currículos e o planejamento das atividades de ensino para grupos e indivíduos com características singulares, com base na história de vida das pessoas, não são mais necessárias. Com a aquisição de pacotes curriculares, o planejamento é separado da execução, proporcionado a desqualificação da carreira docente (APPLE, 2002).

Na medida em que os procedimentos de controle técnico entram nas redes educacionais e unidades escolares sob o disfarce de sistemas planejados de currículo, ensino e avaliação, todos os conhecimentos que antes eram necessários para colocar em prática a “arte” de ensinar são substituídos por técnicas para controlar o comportamento e as aprendizagem dos/das discentes (APPLE, 2002).

Com todo o sistema educativo pré-determinado, passa a não existir mais a necessidade de interação entre os educadores, gestores e comunidade escolar. Os professores e professoras, nessa lógica, tornam-se indivíduos sem vínculos com os seus

demais colegas de trabalho, estudantes e familiares, inviabilizando também qualquer possibilidade de luta coletiva (APPLE, 2002).

A produção discursiva das classes dirigentes relacionou a “crise” da economia com as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar. Para eles, se as escolas, seus professores e o currículo estiverem rigidamente controlados e conectados com as demandas do mercado de trabalho, os problemas de desempenho escolar, de competição econômica internacional, de deterioração dos centros urbanos, serão resolvidos, na sua maioria (APPLE, 1997).

Laval (2019) deixa clara a relação tênue entre a escola e a economia. A educação na lógica neoliberal se tornou extremamente utilitarista, pois existe uma forte concorrência dentro de um espaço econômico globalizado, proporcionando um papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, produção e venda de bens e serviços, com a perspectiva da formação do ser humano “flexível” e o “trabalhador autônomo” como ideal pedagógico. Logo, competitividade econômica se torna sinônimo de competitividade do sistema educacional. Por todas essas razões, a educação passa a ser considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se torna uma mercadoria, causando perda progressiva da autonomia da escola.

Nestes tempos em que afloram perspectivas neoliberais em toda a América Latina, ganha força o discurso sobre o “fracasso” da escola pública, já que o Estado não teria mais capacidade de garantir serviços públicos de qualidade para a população. Inicia-se, assim, uma forte campanha das elites econômicas pela privatização das escolas, que deveriam ser regidas pelas leis do mercado para realmente atingir bons resultados de aprendizagem (SAVIANI, 2013).

\*\*\*\*\*

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENTRE A REPRODUÇÃO DO DISCURSO NEOLIBERAL E A PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS**

Ao longo da sua trajetória centenária como disciplina na Educação Básica brasileira, a Educação Física foi constituída com objetivos e sentidos distintos. Essas transformações, na maioria das vezes, se alinharam aos interesses políticos, econômicos e sociais de cada época. O elemento comum das várias propostas existentes é o alinhamento aos interesses do sistema capitalista (AGUIAR; NEIRA, 2016).

A escolarização da Educação Física ocorreu na Europa no século XVIII, com a consolidação e hegemonia do capitalismo como sistema político e econômico. Nesse contexto, a prática de exercícios físicos tinha como função social a formação de sujeitos empreendedores para assumir postos de liderança e pessoas para atuar como mão de obra nas linhas de produção. O governo passa a se preocupar com o corpo e a saúde para ampliar a força de trabalho da população. Assim, surgiram os métodos ginásticos para ser vivenciados nas escolas, estreitando os vínculos entre a realização de atividade física e a obtenção de melhores condições de saúde (AGUIAR; NEIRA, 2016).

A inclusão dos métodos ginásticos nas aulas de Educação Física dentro das instituições escolares brasileiras deu-se por intermédio de instrutores vinculados às forças armadas, a partir de um discurso nacionalista e higienista. Após a segunda Guerra Mundial, ganha força o ensino dos esportes no ambiente escolar, atendendo ao projeto político e econômico desenvolvimentista do Brasil. Os sujeitos formados nas escolas precisam desenvolver conhecimentos coerentes com as novas demandas do mercado de trabalho, viabilizando o avanço do tecnicismo educacional, onde a racionalização em busca da eficiência tinha uma relação tênue com os pressupostos esportivos (AGUIAR; NEIRA, 2016).

Nesse cenário, os conceitos epistemológicos de viés biológicos e fisiológicos se tornam as bases fundantes das ações didáticas dos professores e das professoras do componente curricular. O ensino esportivo buscava o controle social por meio da formação moral dos estudantes, a partir de valores como perseverança, superação e meritocracia (AGUIAR; NEIRA, 2016).

A partir da década de 1980, a função social da Educação Física de melhorar a aptidão física dos alunos e alunas e aprimorar as destrezas esportivas sofre abalos, provocando a revisão dos fundamentos que embasavam o componente curricular dentro do ambiente escolar. As teorias do desenvolvimento e crescimento do ser humano e o discurso cognitivista do sistema educacional influenciaram na produção de propostas pedagógicas fundamentadas pelas vertentes psicomotora e desenvolvimentista, sendo que a primeira compreende a realização de movimentos como a finalidade da Educação Física na escola e a segunda preocupa-se, principalmente, com a qualidade da sua execução pelas crianças e adolescentes (AGUIAR; NEIRA, 2016).

A proposta de educação para a saúde também foi valorizada para respaldar a função educativa do componente curricular. Com o objetivo de combater o sedentarismo causado pelas mudanças do mundo contemporâneo, principalmente o avanço das



tecnologias, os professores e professoras teriam a intencionalidade de organizar atividades educativas que ensinassem aos/às discentes conceitos e procedimentos relacionados com a prática de atividades físicas, proporcionando que eles e elas adotassem um estilo de vida ativo (AGUIAR; NEIRA, 2016).

Embora tenham alterado o paradigma esportivo e da aptidão física vigente até esse momento histórico, Aguiar e Neira (2016) mencionam que essas três propostas se fundamentaram em uma visão descontextualizada, monocultural e excludente da educação, reproduzindo os valores da sociedade capitalista, se distanciando das demandas sociais e pedagógicas daquele contexto histórico. Sendo assim, essas vertentes pedagógicas se caracterizaram por perspectivas tecnicistas da Educação Física fundamentadas em teorias não críticas da educação, se distanciando do compromisso de reduzir as desigualdades e injustiças sociais, com vistas a melhorar as condições de vida da população.

Com a intencionalidade de produzir resistências e combater as desigualdades produzidas pelo sistema neoliberal vigente, autores e autoras da Educação Física organizam a sua produção acadêmica tomando como referencial a fundamentação teórica do campo da educação, passando a referenciar em suas obras a pedagogia libertadora de Paulo Freire e histórico-crítica e crítico-social dos conteúdos de Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, respectivamente (CAPARROZ, 2007).

Esse movimento de resistência ao modelo econômico imposto pelas classes dirigentes no bojo da produção de propostas pedagógicas da Educação Física foi estimulado pela redemocratização da sociedade brasileira, após décadas de ditadura militar. No final de 1970, movimentos sociais organizados passaram a lutar por abertura política e pela organização livre dos sindicatos e demais associações (CAPARROZ, 2007).

Dessa maneira, o movimento renovador da Educação Física brasileira, organizado por docentes que, dentre outras perspectivas educacionais, se pautavam majoritariamente nas teorias críticas de educação e na Sociologia e Filosofia crítica do esporte, passou a problematizar um modelo de aula organizado a partir do paradigma da aptidão física e esportiva, que não levava em conta a realidade de uma sociedade demarcada pela lógica capitalista e, por consequência, repleta de desigualdades (BRACHT, 2014).

Então, esse momento foi marcado por indagações e reflexões sobre a função social da escola no sistema capitalista, já que diversificadas pesquisas descreviam que as instituições escolares reproduziam e perpetuavam as condições sociais vigentes. Assim

sendo, a Educação Física passa a adotar as Ciências Sociais e Humanas como campo teórico para fundamentar a prática pedagógica dos/das docentes da Educação Básica. O componente curricular se insere na área de Linguagem nas escolas de todo o território nacional, com o entendimento que os gestos das práticas corporais expressavam uma forma de comunicação (AGUIAR; NEIRA, 2016).

As perspectivas crítico-superadora e crítico-emancipatória surgem na produção intelectual da área, denunciando que as práticas dos professores e professoras transmitiam e mantinham os valores das elites e dos condicionantes capitalistas. Procedimentos de ensino pautados por ações reflexivas e dialogadas sobre o processo de construção das manifestações da cultura corporal, com o objetivo de conscientizar os alunos e alunas sobre os mecanismos de dominação presentes na sociedade, são sugeridos (AGUIAR; NEIRA, 2016).

No bojo da sociedade pós-moderna, as teorias pós-críticas da educação, principalmente nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico, oferecem argumentos para produção de uma nova perspectiva do componente, intitulada currículo cultural. Nessa proposta, os/as docentes organizam atividades de ensino em que os signos de poder presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas são analisados pelos alunos e alunas, além de procurar criar condições para o estudo das práticas corporais historicamente marginalizadas (AGUIAR; NEIRA, 2016).

Portanto, a partir dos debates e discussões que foram sendo realizados na área, desde a década de 1980, passaram a surgir propostas com outras orientações didático-pedagógicas e atualmente esse quadro apresenta-se bem diversificado (BRACHT, 2014).

As ações didáticas na Educação Física alteraram-se de forma significativa conforme as propostas pedagógicas foram sendo escritas e publicadas. Nesse sentido, foram criadas concepções pedagógicas cujo foco central era aprimorar o desenvolvimento motor e psicomotor dos estudantes (FREIRE, 1989; LE BOULCH, 1983; TANI et al., 1988); refletir sobre aspectos conceituais relacionados com a saúde e ampliar o nível de atividade física dos alunos (GUEDES, 1999); desenvolver o pensamento crítico dos estudantes sobre as manifestações da cultura corporal (CASTELLANI FILHO et al., 2009; KUNZ, 2001); e reconstruir criticamente as práticas corporais, problematizar os discursos sobre elas e seus representantes e promover o diálogo com as diferenças (NEIRA; NUNES, 2008; 2009).

Importante ressaltar que algumas dessas propostas, embora rompessem com o paradigma esportivo e da aptidão física tão presente na prática pedagógica dos/das

docentes de Educação Física, não problematizavam as desigualdades sociais existentes na sociedade, nem valorizavam as diferenças culturais ou analisavam os marcadores sociais que atravessam as práticas corporais, como já destacado anteriormente. Destarte, ajudaram nas discussões epistemológicas da área e estão presentes nas ações didáticas de muitos docentes.

Outros aspectos que influenciaram a ampliação de propostas pedagógicas para a Educação Física foram: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.346/96), que gerou a obrigatoriedade da Educação Física como um componente curricular da Educação Básica, a elaboração, ainda na década de 1990, dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, a organização de propostas pedagógicas em diversificadas redes de ensino em nível municipal e estadual e a consolidação da cultura corporal como objeto de estudo central do componente curricular em todos os ciclos de escolarização (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Mais um aspecto importante a ser ressaltado é que, ainda no final do século XX, efervesceu uma grande discussão na área, pois autores com diferentes visões políticas e pedagógicas contribuíram para as reflexões sobre a especificidade da Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica.

Em uma edição especial da Revista Paulista de Educação Física, diversos intelectuais trouxeram à tona esse debate e possibilitaram significativas reflexões sobre os saberes e conhecimentos que o professor e a professora do componente curricular deveriam ensinar na escola para que a área passasse a ter um reconhecimento social (BRACHT, 1996; DAOLIO, 1996; FERRAZ, 1996; RESENDE; SOARES, 1996; SILVA, 1996; SOARES, 1996).

Vago (1999), ao analisar as diferentes maneiras de organizar a Educação Física na escola, também contribuiu com esse debate, fazendo uma crítica contundente às redes de ensino que trocavam aulas do componente para todos os alunos e todas as alunas por turmas de treinamento esportivo ou que consideravam que as práticas corporais realizadas fora da escola pelos/pelas estudantes já valeriam como se fosse uma aula de Educação Física.

Era defendido que para a Educação Física ganhar representatividade e reconhecimento da população como um componente curricular, seria necessário o seu enraizamento na cultura escolar como uma área responsável pela problematização e vivência das manifestações da cultura corporal produzidas pelos seres humanos (VAGO, 1999).

Ainda na entrada do século XXI, as análises sobre a transformação da Educação Física em um componente curricular que poderia trazer importantes contribuições para a formação dos/das estudantes brasileiros/as continuou e se tornou pública em alguns capítulos da obra Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção. Bracht (2001) e Souza Júnior (2001) descrevem sobre a ideia de a Educação Física ser considerada um componente curricular com conhecimentos próprios e especificidade.

Esse momento histórico também foi importante para que os pesquisadores compreendessem que precisavam se preocupar com as análises macrossociais da Educação e da Educação Física, mas não podiam esquecer-se das análises voltadas para a intervenção, especificamente para as reflexões sobre as mudanças nas práticas pedagógicas existentes e os mecanismos que seriam utilizados para que essas transformações realmente ocorressem (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Após essa variedade de propostas para embasar as ações didáticas dos professores e professoras, era de se esperar alterações substanciais nas ações didáticas, dando vazão à pergunta: podem ser observadas perspectivas didático-pedagógicas durante as aulas de Educação Física nas escolas públicas e particulares brasileiras que fazem resistência ao modelo educacional neoliberal, tecnicista e gerencialista?

\*\*\*\*\*

## **INTERPRETAÇÃO, NEGOCIAÇÃO E TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A POSSÍVEL PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS COLETIVAS AO MODELO NEOLIBERAL**

Ao chegar no cotidiano das escolas, todas as políticas educacionais passam por uma interpretação inicial pelos diretores, coordenadores pedagógicos, professores e professoras. Eles e elas se perguntam o significado dos textos produzidos e como irão se organizar a partir deles de acordo com a história e a cultura da instituição de ensino e as suas respectivas biografias e expectativas com a função social do sistema educativo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Todas essas interpretações autorais são apresentadas e debatidas com a equipe escolar em reuniões pedagógicas para que as ações didáticas possam ser planejadas de acordo com a respectiva política. Nesse cenário, a interpretação se torna um processo político e institucional que proporciona explicações, esclarecimentos e a criação de

obrigações, afazeres e tarefas para os agentes da comunidade escolar. Destarte, essa agenda institucional ocorre com contradições e resistências (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Se a interpretação é considerada como o compromisso com a política educativa, a tradução se formaliza pelas linguagens da prática político-pedagógica, como se fosse um terceiro espaço entre a proposta curricular e a prática, onde gestores, professores, professoras e estudantes podem (ou não) colocar em ação os textos da política, materializando esse processo a partir de táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, produção e aquisição de materiais pedagógicos, troca de experiências entre diferentes escolas, dentre outras estratégias (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A tradução da política ocorre entre as criatividades, invenções e produções de cada ambiente educacional. Por conta disso, múltiplas táticas podem ser colocadas em prática por docentes durante o seu trabalho pedagógico, possibilitando uma espécie de bricolagem de atividades de ensino e aprendizagens, que consolidam ou se afastam dos ideais iniciais das políticas educacionais estabelecidas pelos grupos que se encontram no poder (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Tanto as interpretações quanto as traduções das políticas ocorrem em todos os espaços das escolas, são parte do processo político e acabam tendo diferentes relações com a organização da prática político-pedagógica. O processo de interpretação possui uma relação maior com a estratégia e o de tradução com as táticas para a implementação dos ideais educativos mas, por vezes, acabam interlaçadas e sobrepostas. Ao final desse processo, gestores, docentes e estudantes registram, abordam e apresentam discursos sobre as ações que ocorrem nas salas de aula (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Por conta da complexidade do ato educativo e dos contextos específicos de cada escola, as interpretações e traduções se efetivam como uma leitura ativa da política educacional, provocando a releitura das propostas originais, muito por conta da resistência estabelecida por educadores, educadoras, alunos e alunas. Nesse cenário, as traduções e interpretações podem ser realizadas por mecanismos de invenção ou de conformidade (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Assim sendo, as políticas educativas são colocadas em ação sofrendo influências das condições, compromissos, valores e formas das experiências existentes. Ball, Maguire e Braun (2016) descrevem a existência de diversos contextos para a materialização das políticas, como os contextos situados (localidades, histórias escolares e as características dos/das discentes), as culturas profissionais (valores, compromissos e experiências dos

professores, das professoras e da equipe gestora), os contextos materiais (quantidade de funcionários, orçamento das escolas, qualidade dos edifícios, acesso à tecnologia e infraestrutura) e os contextos externos (grau e qualidade do apoio das autoridades locais e pressões e expectativas do contexto político mais amplo). Assim, as unidades escolares são únicas, embora possam ter semelhanças. Essa realidade influencia de forma significativa a materialidade da política.

Esse processo contínuo e complexo de implementação das políticas educacionais inviabiliza qualquer possibilidade de uma busca metódica por explicações, soluções ou relações de causa e efeito nos currículos organizados pelas redes de ensino. A partir das orientações curriculares prescritas, os sujeitos da escola planejam as suas experiências educativas como autores e autoras de discursos sobre o currículo, ou seja, elas e eles fazem muito mais do que ressignificar, recontextualizar ou executar as propostas produzidas nos documentos governamentais ou no seio das universidades (FERRAÇO, 2011).

Ocorre no cotidiano das escolas uma hibridização entre o que está escrito nos textos curriculares e a forma que essas teorias se materializam na prática pedagógica. A autenticidade e originalidade dos discursos acadêmicos e das experiências produzidas no “chão da escola” são sempre limitadas e provisórias, não existindo, portanto, a possibilidade de classificar esses discursos e práticas como se fossem únicas e tivessem características próprias (FERRAÇO, 2011).

Os projetos educativos desenvolvidos pelos/pelas docentes não podem ser considerados sínteses e nem outras teorias que se diferenciam de forma completa dos políticas curriculares que circulam na sociedade. Todavia, as ações didáticas organizadas nas escolas possuem vestígios, pistas, indícios das intencionalidades formativas que serão vivenciadas pelos alunos e alunas da Educação Básica (FERRAÇO, 2011).

De forma híbrida e provisória, os educadores e educadoras, de acordo com o contexto que atuam, interpretam, negociam e traduzem textos, programas e propostas, subvertendo, muitas vezes, seus princípios, metas e objetivos originais, tornam-se autores e autoras das suas práticas político-pedagógicas, além de formuladores de políticas curriculares (FERRAÇO, 2011).

Dessa forma, existe a possibilidade dos professoras e professoras resistirem ao modelo neoliberal das políticas educativas instaladas nas diferentes redes de ensino brasileiras, desde que compreendam as dimensões sociais, culturais, políticas e

econômicas como categorias essenciais para analisar o processo de escolarização na sociedade contemporânea (McLAREN, 1997).

A vida na escola ocorre a partir de um terreno cultural caracterizado por diferentes possibilidades de acomodação, contestação e resistência, onde uma pluralidade de linguagens e lutas conflitantes acontecem, diferentes culturas colidem e docentes, gestores e estudantes possuem pensamentos contraditórios sobre a função social da escola. Portanto, os ambientes educacionais são muito mais complexos do que um sistema com regras e regulamentos unitários, monolíticos e rigorosos, em que os programas de educação são modelados para criar sujeitos que irão aceitar docilmente os interesses das classes dirigentes (MCLAREN, 1997).

\*\*\*\*\*

## **A ECOLOGIA DOS SABERES TRANSFORMADA EM ARTESANIA DAS PRÁTICAS A PARTIR DA TRADUÇÃO INTERCULTURAL**

Como mencionado anteriormente, o neoliberalismo e o capital financeiro global são inimigos da democracia e, por conta disso, as forças de direita que defendem essa agenda são obrigadas a colocar em prática cada vez mais políticas antidemocráticas, viabilizando um regime ditatorial de característica fascista com uma fachada democrática. Por conta dessa realidade, as esquerdas, que estão divididas entre aquelas que acreditam no fim do sistema capitalista e as que pensam em uma sociedade com um capitalismo mais humano, devem se unir com uma agenda da construção de um sistema alternativo ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcado, defendendo os seus ideais por um mundo mais justo e uma sociedade com menos sofrimento e desigualdades sociais, com suas ações voltadas para a defesa da dignidade dos seres humanos e da natureza a partir de uma democracia plena, com alta intensidade e pós-liberal (SOUSA SANTOS, 2018a).

Para essa agenda se materializar, é preciso potencializar uma ecologia de saberes revolucionários e transformadores, onde os movimentos de operários, feministas, negro, LGBTQI, indígenas, dentre outros, realizem um mesmo coro em defesa das suas pautas, a partir de um diálogo intercultural dentre essas perspectivas, oportunizando aprendizagem para todos e todas nos processos de resistência contra o sistema neoliberal (SOUSA SANTOS, 2018b).

Portanto, esse movimento de união dos agentes progressistas precisa levar em consideração que uma pauta não pode ser considerada mais importante que outra. O trabalho dos diferentes grupos precisa ser ecológico, propondo a sua articulação a partir das necessidades sociais. Nesse contexto, haverá situações em que a luta de classes será evidenciada, já em outras situações, a opressão que as mulheres sofrem será posto em discussão, assim por diante (SOUSA SANTOS, 2018b).

O ponto mais importante desse processo de caráter ecológico é que a agenda de um grupo, que foi predominante em certo contexto, coloque todas as outras pautas na sua luta. Sousa Santos (2018b) exemplifica essa ideia mostrando que para desmontar as malvadezas do sistema neoliberal, cada vez mais presente na realidade brasileira, é preciso unir a luta contra o racismo e o sexismo que ocorrem diariamente nas prisões, nas ruas, nas escolas e nas universidades brasileiras, descaracterizando a tradição ocidental que criou a ideia de existência de uma pauta prioritária. Assim, enquanto houver uma agenda com maior valor, todos e todas serão excluídos e perderão força.

Isto posto, é nos contextos específicos que nascem os problemas e, após esse mapeamento, as lutas determinam quais saberes serão necessários para problematizá-los na busca por justiça social. Portanto, a ação coletiva torna possível o exercício da ecologia dos saberes como uma política de intergrupos, interorganizações e intermovimentos sociais, promovendo práticas de resistência, de lutas e de propostas, tais como a defesa dos direitos à saúde e à educação contra os processos de privatização, da integridade dos territórios indígenas, do meio ambiente, dos imigrantes e refugiados, contra os despejos das famílias vítimas de crise financeira, do desemprego e da especulação imobiliária, a discriminação racial e sexual, da manipulação midiática, dentre outras causas que buscam a diminuição das desigualdades sociais (SOUSA SANTOS, 2018b).

A ecologia dos saberes pode ser acionada em todos os locais onde é possível vivenciar experiências transformadoras, que são intituladas como artesanias das práticas (SOUSA SANTOS, 2010). O termo artesanaria significa uma forma única de produção que se distância da lógica hegemônica que utiliza a ciência a serviço do capitalismo, colonialismo e patriarcado. As experiências de ecologia dos saberes organizadas a partir da artesanaria das práticas abrangem aspectos culturais, históricos, de movimentos ou associações, valorizando os conhecimentos produzidos no cotidiano onde as lutas por justiça social acontecem (SOUSA SANTOS, 2018b).

A artesanaria das práticas organizada a partir da ecologia dos saberes é produzida quando ocorre a tradução intercultural entre os diferentes movimentos organizados, já



que o conhecimento desses grupos é sempre incompleto. Não será possível um movimento ou organização social ter sucesso na sua luta se não conseguir unir-se a outros, formando redes de saberes e de lutas, com base no reconhecimento efetivo da diversidade cultural. Por conseguinte, a tradução intercultural ocorre efetivamente quando as narrativas, conceitos e linguagens de diferentes movimentos e organizações se interconectam, proporcionando uma maneira mais exitosa de ampliar as lutas por justiça social (SOUSA SANTOS, 2018b).

No contexto educacional, a ecologia dos saberes pode ser efetivada quando os professores e professoras, que resistem às políticas públicas efetivadas pelo modelo neoliberal de educação, organizam as suas práticas político-pedagógicas interpretando, negociando e traduzindo a produção do conhecimento fundamentada pelas teorias críticas e pós-críticas de currículo.

\*\*\*\*\*

## **POR UMA ECOLOGIA DE SABERES NO DEBATE PROGRESSISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Sabemos que uma gama de tendências teóricas e filosóficas estruturam a concepção pós-moderna de sociedade. No entanto, é possível afirmar que elas convergem para a pauta de criticar a estrutura do projeto da modernidade. Bracht e Almeida (2006) identificam duas grandes tendências da agenda pós-moderna, sendo que a primeira reconhece os limites da modernidade, mas ainda compreende e confia na capacidade da razão para construir um projeto emancipador para a humanidade. Nessa perspectiva encontram-se autores e autoras que pensam a sociedade mantendo alguns pressupostos das teorias críticas e conseguem ampliar o seu escopo de análise com a dúvida pós-moderna.

Em uma segunda perspectiva, mesmo com diferenças epistemológicas, as teorias formuladas levam até as últimas consequências os pressupostos dos questionamentos da pós-modernidade, pondo em xeque todas as categorias modernas que sempre foram consideradas preponderantes no campo da educação. Assim, em alguns casos, existe o entendimento que a modernidade é um projeto que precisa ser superado, por conta das suas características. Em outros, se propõe a reformulação de temas que não foram

resolvidos pela racionalidade da modernidade, gerando, inclusive, problemáticas mais amplas do que aquelas já existentes (BRACHT; ALMEIDA, 2006).

Nos dois pontos de vista, temas que influenciam o pensamento educacional brasileiro como autonomia, igualdade, liberdade, democracia, emancipação, diálogo, vida pública, gênero, diferenças, identidades, sexualidade, etnias, multiculturalismo, raça, meio ambiente, imaginário social, teoria *queer*, dentre outros, são analisados pelos intelectuais da área (BRACHT; ALMEIDA, 2006).

Isto posto, embora a produção acadêmica tenha fomentado um debate pouco produtivo sobre as diferenças entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, separando os professores e professoras que possuem uma visão de mundo com muitas convergências, concordamos com Silva (2015) quando menciona que

Embora seja evidente que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder tais como analisados por Foucault, é evidente que continuamos sendo também governados, de forma menos sutil, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais (SILVA, 2015, p. 145).

As teorias pós-críticas estenderam a nossa compreensão dos processos de dominação. Como procurei demonstrar em alguns dos tópicos desse livro, a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquelas que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham fornecido anteriormente (SILVA, 2015, p. 146).

O legado das teorias críticas, sobretudo aquele de suas vertentes marxistas, não pode, entretanto, ser facilmente negado. Não se pode dizer que os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica, tenham simplesmente desaparecido. Na verdade, eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca. Se alguma coisa pode ser salientada no glorificado processo de globalização é precisamente a extensão dos níveis de exploração econômica da maioria dos países do mundo por um grupo reduzido de países nos quais se concentra a riqueza mundial. Nesse contexto, nenhuma análise textual pode reduzir as poderosas ferramentas de análise da sociedade que nos foram legadas pela economia política marxista. As teorias pós-críticas pode nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras (SILVA, 2015, p. 146-147).

Nesse contexto, não podemos simplesmente esquecer o legado que as pedagogias críticas deixaram para os/as docentes progressistas, principalmente aqueles relacionados com os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica. Destarte,

as teorias pós-críticas mostraram que o poder está em todo o lugar e as relações entre diferentes grupos são desiguais (SILVA, 2015).

Portanto, os pesquisadores e pesquisadoras que produzem conhecimento baseados nas teorias críticas e pós-críticas precisam caminhar juntos/as para que os educadores e as educadoras possam compreender como as pessoas se tornam aquilo que são, já que vivem em um mundo contraditório, com diferentes relações de poder e de controle, possibilitando uma ecologia dos saberes.

Ao questionar alguns dos pressupostos da teoria crítica de currículo, a teoria pós-crítica introduz um claro elemento de tensão no centro mesmo da teorização crítica. Sendo “pós”, ela não é, entretanto, simplesmente superação. Na teoria de currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2015, p. 147).

O cotidiano escolar é um espaço complexo, onde os/as docentes adotam práticas pedagógicas múltiplas, contraditórias e antagônicas, produzindo realidades sempre híbridas, impossíveis de enquadramentos em qualquer modelo ou receita (OLIVEIRA, 2011, p. 88). Assim, as teorias críticas e pós-críticas podem ser campos de inspiração, para os educadores e educadoras que lecionam na Educação Básica organizarem a sua prática político-pedagógica interpretando, negociando, traduzindo e produzindo experiências educativas que se contrapõem às amarras do sistema educativo neoliberal.

Nesse cenário, surge a dúvida de como que essas interpretações, negociações, traduções e produções político-pedagógicas ocorrem no cotidiano escolar durante as aulas de Educação Física na Educação Básica?

## CAPÍTULO 3

### PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Se “jogue na escrita - com base em Silva (2004) e em Guacira Louro (2007), afirmo que buscar um estilo próprio de escrita pós-crítica em educação não é uma mera questão estética nem dependente somente de uma vontade individual: trata-se de decidir fazer o escrito reverberar o fluxo da vida, porquanto qualquer modo de escrita articula-se às escolhas teórico-políticas de quem escreve. Nesse sentido, parece ser potente trabalhar a escrita como inscrição, deixando claro por meio dos nossos textos como nos apresentamos, como nos colocamos no mundo e como gostaríamos que nossos objetos fossem apresentados em suas múltiplas conexões com outros objetos e conceitos. Trata-se de transmutar o mundo, seus currículos e seus sujeitos, como na *metodologia alquimista* proposta por Livia Cardoso, nesse livro. Trata-se, em suma, de compreender que a escrita pós-crítica em educação é parcial e subjetiva (MAKNAMARA, 2014. pp. 168-169).

A metodologia desta pesquisa foi organizada em diálogo com Meyer e Paraíso (2014), de acordo com a subjetividade do pesquisador em fazer perguntas, interrogar, construir problemas de pesquisa e organizar um conjunto de procedimentos para a produção de informações, de acordo com uma estratégia de descrição e análise.

Por conta dessa realidade, todos os procedimentos metodológicos do referido estudo foram construídos de forma combativa, a partir das lutas que temos travado ao longo dos últimos quinze anos. Ainda contando com a ajuda de Meyer e Paraíso (2014), entendemos que os nossos pensamentos durante a investigação foram movimentados a partir de contornos, curvas, afastamentos e aproximações do objeto pesquisado. Nesse processo doloroso, em alguns momentos, colocamos em dúvida nossas verdades para percorrer esse caminho.

Entre as pausas para planejar, anotar e avaliar todos os movimentos realizados, travamos diálogos com os colegas que produzem conhecimentos no campo da Educação Física, com a expectativa de experimentar outros pensamentos e rever tradições (MEYER; PARAÍSO, 2014).

Nesse sentido, com a expectativa de compreender os temas culturais que fazem parte das práticas político-pedagógicas dos professores e professoras de Educação Física que resistem aos ditames das políticas públicas educativas neoliberais, analisamos os relatos de experiência publicados entre os anos 2009 e 2019, em 12 periódicos científicos indexados no *qualis* da Educação Física ou da Educação, que possuem no seu escopo a

intencionalidade de publicar sobre a estruturação do trabalho pedagógico docente, além de 25 livros que apresentam capítulos relacionados com o cotidiano do componente curricular, como pode ser observado nos quadros 1 e 2.

**Quadro 1** – Livros utilizados na realização da pesquisa.

Livros	Quantidade
RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. <b>O ensino da Educação Física na educação infantil:</b> reflexões teóricas e relatos de experiência com a cultura corporal na primeira etapa da educação básica. Curitiba: CRV, 2019.	2 capítulos
SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Educação Física Escolar e Paulo Freire:</b> ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019.	4 capítulos
MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Os professores como intelectuais:</b> novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018.	6 capítulos
NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural:</b> relatos de experiência. Jundiaí (SP): Paco, 2018.	11 capítulos
MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio:</b> a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018.	8 capítulos
NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio:</b> a prática pedagógica em evidência 2. Curitiba: CRV, 2018.	8 capítulos
PEREIRA, Maria do Perpétuo Sarmiento Socorro. <b>Experiências de intervenção pedagógica na educação física escolar.</b> Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.	3 capítulos
FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar:</b> indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017.	12 capítulos
NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar:</b> indícios de mudanças 2. Curitiba: CRV, 2017.	12 capítulos
OKIMURA-KERR, Tieme et al. <b>Educação Física no Ensino Fundamental I:</b> perspectiva de sistematização	7 capítulos

dos blocos de conteúdos temáticos. Curitiba: CRV, 2017.	
OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla. <b>Educação Física Escolar e Saúde: perspectivas e possibilidades.</b> Curitiba: CRV, 2017.	5 capítulos
VENÂNCIO, Luciana et al. <b>Educação Física no Ensino Fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as) pesquisadores(as).</b> Curitiba: CRV, 2017.	6 capítulos
ANTUNES, Marcelo Moreira; MIRANDA, Márcia. <b>A Educação Física Escolar em colégios de aplicação: múltiplos olhares.</b> Curitiba: CRV, 2017.	2 capítulos
NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: o currículo em ação.</b> São Paulo: Labrador, 2017.	17 capítulos
NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. <b>Educação Física cultural: escritos sobre a prática.</b> Curitiba: CRV, 2016.	7 capítulos
SILVA, Bruno Allan Teixeira; MALDONADO, Daniel Teixeira; OLIVEIRA, Leandro Pedro. <b>Manifestações culturais radicais nas aulas de Educação Física Escolar.</b> Curitiba: CRV, 2016.	4 capítulos
SANCHES NETO, Luiz et al. <b>Educação Física Escolar e perspectivas de intervenção.</b> Curitiba: CRV, 2016.	1 capítulo
CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. <b>Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.</b> Curitiba: CRV, 2016.	1 capítulo
NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s).</b> Curitiba: CRV, 2016.	2 capítulos
CORREIA, Walter Roberto; RODRIGUES, Barbara Muglia. <b>Educação Física no Ensino Fundamental: da inspiração à ação.</b> São Paulo: Fontoura, 2015.	5 capítulos
NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. <b>Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática – volume 2.</b> São Paulo: FEUSP, 2014.	13 capítulos
TOLEDO, Eliana; SILVA, Paula Cristina da Costa. <b>Democratizando o ensino da ginástica: estudos e exemplos de sua implementação em diferentes contextos sociais.</b> Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.	1 capítulo
NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática.</b> São Paulo: FEUSP, 2012.	8 capítulos
CARVALHO, Rosa Maria. <b>Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos.</b> Curitiba: CRV, 2011.	5 capítulos
NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Praticando estudos culturais na Educação Física.</b> São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009.	10 capítulos

<b>25 livros</b>	<b>160 capítulos</b>
------------------	----------------------

Fonte: elaborada pelo autor.

**Quadro 2** – Periódicos científicos utilizados na elaboração da pesquisa.

<b>Periódicos Científicos</b>	<b>Quantidade</b>
Cadernos de Formação RBCE	28 artigos
Revista Brasileira de Educação Física Escolar	23 artigos
Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde	12 artigos
Motrivivência	8 artigos
Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação	3 artigos
Temas em Educação Física Escolar	3 artigos
Corpoconsciência	3 artigos
Kinesis	1 artigo
Coleção Pesquisa em Educação Física	1 artigo
Motriz	1 artigo
Caderno de Aplicação	1 artigo
Revista de Educação Popular	1 artigo
<b>12 periódicos</b>	<b>85 artigos</b>

Fonte: elaborada pelo autor.

Na busca realizada nos periódicos científicos, foram lidos todos os números publicados na última década e selecionados os artigos que relatavam experiências pedagógicas na Educação Física. O procedimento adotado para os livros foi bem semelhante, já que todos os capítulos dessas obras eram observados e apenas os relatos de prática foram separados para a análise.

A interpretação dos dados foi realizada por meio da análise cultural (WORTMANN, 2007). Os pesquisadores e pesquisadoras que utilizam esse tipo de análise estão interessados/as em lidar com as práticas e os produtos da cultura, produzindo novas histórias assumidamente parciais, incompletas e sem nenhum tipo de neutralidade.

No diálogo com Wortmann (2007), foi conduzido um processo investigativo amplo, onde se assumiu o compromisso de examinar as práticas culturais a partir do seu envolvimento com e no interior das relações de poder, teorizando e capturando as múltiplas determinações e inter-relações das forças históricas e das formas culturais, garimpando os significados das experiências produzidas pelos professores e professoras de Educação Física que lecionam na Educação Básica.

Assim como Nunes (2018), que utilizou a análise cultural para investigar o trato com as diferenças no currículo cultural da Educação Física, a presente análise foi produzida com a maior profundidade possível, identificando seis temas culturais<sup>1</sup> nas experiências político-pedagógicas organizadas pelos/pelas docentes de Educação Física: organização de projetos e trabalhos interdisciplinares de acordo com o projeto político-pedagógico da escola; planejamento das atividades de ensino de forma participativa; análise das desigualdades socioeconômicas que perpassam as práticas corporais; a promoção de uma educação antirracista, envolvendo a tematização das práticas corporais relacionadas com a cultura negra, afro-brasileira e indígena; o combate contra a discriminação de gênero nas manifestações da cultura corporal e a estruturação de debates fundamentados pelas relações entre corpo, saúde e as práticas corporais, que superam os determinantes biológicos.

Ao detalhar como educadores e educadoras de Educação Física operam com os temas culturais no cotidiano escolar, descrevemos minuciosamente suas experiências, estabelecendo relações entre os textos em suas múltiplas ramificações, processos de produção, formas de funcionamento, além de demonstrar as suas potencialidades (PARAÍSO, 2014).

Durante a leitura dos relatos de experiência, ficamos permanentemente à “espreita” para analisar os temas culturais que os/as docentes de Educação Física utilizam para resistir ao modelo neoliberal de educação que transborda nas escolas, tentando padronizar o tornar o ato educativo eficiente. Como aponta Paraíso (2014. p. 42) “é preciso estar em alerta, permanentemente e abrir-se a encontros com toda a sorte de signos e linguagens, na luta para que algo nos toque amorosamente e nos ajude a encontrar um caminho para a invenção”.

O levantamento dos materiais publicados permitiu selecionar 245 relatos de experiência escritos por docentes de Educação Física que lecionam no cotidiano escolar.

---

<sup>1</sup> Temas identificados nos relatos de experiências produzidos pelos professores e professoras de Educação Física Escolar.



A grande maioria desses projetos educativos ocorreu em escolas públicas (226 relatos), mostrando que os professores e professoras desse componente curricular que atuam no setor público têm se preocupado em divulgar suas ações didáticas por meio da literatura.

O Ensino Fundamental foi o ciclo de escolarização em que mais experiências pedagógicas foram publicadas, somando 172 relatos de prática. Logo em seguida, aparece o Ensino Médio com 47 projetos educativos, a Educação Infantil com 22 narrativas. A Educação de Jovens e Adultos, embora seja considerada uma modalidade de ensino, também foi analisada, com 14 experiências.

## **CAPÍTULO 4**

### **EDUCAÇÃO FÍSICA, PROJETOS DE ENSINO E TRABALHOS INTERDISCIPLINARES: TRILHANDO CAMINHOS PARA UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO**

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca de transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. Se se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, isso traria infundáveis problemas para os que estão no poder. Mas as autoridades dominantes não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação (FREIRE; SHOR, 1986. p. 49).

Atualmente, é possível organizar o trabalho educativo em dois formatos distintos. No primeiro, os formuladores de currículo apresentam as suas propostas para todas as escolas de uma determinada rede de ensino, inviabilizando a participação dos/das educadores, gestores, estudantes e familiares nas experiências educativas. A segunda possibilidade está fundamentada no planejamento daqueles que convivem diariamente nos diferentes cotidianos escolares, onde eles e elas pensam quais conhecimentos serão ensinados, os materiais didáticos utilizados, como o processo avaliativo será organizado, levando em conta as suas subjetividades, demandas e interesses (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017).

Infelizmente, reformas educacionais organizadas desde o final do século passado, em diferentes países, estabeleceram currículos nacionais para todas as redes de ensino, introduzindo processos de avaliação com critérios internacionais, substituindo a possibilidade dos agentes envolvidos no processo educativo planejarem, de forma autônoma, o currículo das escolas em que atuam (HERNÁNDEZ, 1998).

Essa forma de organizar o sistema educativo está muito relacionada com os ditames do Banco Mundial para a educação no mundo, principalmente dos países com menor poder socioeconômico, dentre eles o Brasil. Na visão internacional, foram decididas estratégias de cursos e oportunidades do sistema educacional público, como a utilização de ensino à distância na Educação Básica; a preparação do estudante para ingresso imediato no mercado de trabalho, principalmente no setor informal, constituído de atividades manuais mais simples e conhecimentos pouco especializados; utilização

racional de recursos educacionais, pela adoção de modelos eficientes de gestão escolar; organização de políticas avaliativas, com ênfase no gerenciamento de resultados; captação de recursos pelas escolas com a cobrança de taxas escolares e colaboração da comunidade nas despesas; e flexibilidade nas normas legais para possibilitar a expansão da oferta do ensino, principalmente pelo setor privado (FONSECA, 2013).

Destarte, a quantidade de alunos e alunas por turma e o tempo do professor e da professora dedicados ao ensino não são considerados como fatores de aprendizagem, mas compreendidos como um importante meio de diminuição dos custos da educação pública. Portanto, os sujeitos da escola são ignorados nesse modelo educacional proposto pelo Banco Mundial, mas toda a responsabilidade do desempenho da escola, medido por avaliações externas padronizadas, fica nas costas dos educadores, das educadoras e da equipe de coordenadores pedagógicos e diretores (FONSECA, 2013).

Santomé (2013) nos alerta que instituições como o OCDE, O Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio estão colaborando com seus diagnósticos e assessorando muitos governos, em diferentes países do mundo, pressionando que os seus sistemas educativos sejam reconduzidos com modelos pautados pelas filosofias neoliberais, reduzindo, dessa forma, os conteúdos relacionados com as Ciências Humanas e as Artes e reforçando os conhecimentos e habilidades que capacitam os alunos e as alunas a conseguir um posto de trabalho ao final do seu processo de escolarização. Ou seja, a escola teria o papel de produzir capital humano para o mercado de trabalho, reduzindo a sua função social de formar cidadãos preocupados com assuntos de caráter público, como a redução das injustiças e desigualdades sociais, a eliminação das formas de discriminação e marginalização, o reforço dos modelos de estrutura de participação democrática e a luta contra neocolonialismo cultural, político e econômico.

A OCDE, por conta do enorme impacto do seu programa intitulado como PISA (Programme for International Student Assessment), e a aparência de instituição neutra, impõe o seu modelo de sistema educacional com qualidade. Esses programas, muitas vezes, não são combatidos pela população, porque as pessoas estão acostumadas e aceitar as estatísticas como verdades irrefutáveis. Nessa conjuntura, os resultados das avaliações externas do PISA definem a qualidade da educação, definindo assim as políticas educacionais, já que seus resultados são vistos como “inquestionáveis” e objetivos, no sentido de que essas provas avaliam a capacidade de interpretação de textos, a alfabetização matemática e a científica (SANTOMÉ, 2013).

Nesse modelo de organizar os sistemas educativos, a educação acaba de reduzindo a treinamento e domesticação, proporcionando um ensino mercantilista e utilitarista, cujo a sua função social fica restrita de preparar as novas gerações para aumentar a rentabilidade econômica das classes dirigentes, negando aos/às discentes conhecimentos relevantes e significativos que possibilitam a construção de um pensamento sistêmico, além de valores e atitudes solidárias e democráticas (SANTOMÉ, 2013).

Assim, o projeto da escola é concebido como um instrumento de controle, por estar relacionado apenas com mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que são formuladas em centros de decisões, sem levar em conta a realidade da escola e as subjetividades dos agentes do processo educacional. Nesse cenário, existe uma separação entre quem pensa e quem executa os projetos educativos, onde os dirigentes das escolas e os especialistas afastam-se das práticas e os professores e as professoras não participam das decisões administrativas e político-pedagógicas, fortalecendo o individualismo e o isolamento (VEIGA, 2013).

Essas reformas não levam em consideração que cada contexto escolar está marcado por um conjunto de fatos e circunstâncias que conformam a singularidade do cotidiano das escolas. Sendo assim, não é possível concordar com as políticas públicas que pretendem padronizar o sistema educacional, pois as generalizações não potencializam as experiências educativas organizadas por toda a comunidade escolar (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017).

Nessa lógica, os projetos de trabalho reúnem um conjunto de experiências planejadas pelos professores, pelas professoras e todos os envolvidos no sistema educativo dentro das escolas, principalmente quando esses atores e atrizes rejeitam as prescrições curriculares centralizadas e elaboradas sem a participação coletiva e fazem de tudo para saber as demandas e os conhecimentos que são significativos naquele ambiente educacional (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017).

Hernández e Ventura (2017) ainda mencionam que, a partir da perspectiva dos projetos de trabalho, é possível desenvolver qualquer tema em sala de aula, desde que os alunos e as alunas também participem da construção do projeto, de acordo com os seus interesses, possibilitando a aprendizagem de todos e todas com a experiência pedagógica que será realizada.

Neira (2009) aponta que o trabalho coletivo nas escolas é resultado do encontro de vários projetos, tais como o sociopolítico da sociedade, o educacional da escola e os planos de ensino de cada componente curricular. Assim, o autor menciona que um

currículo mais democrático pode começar a ser construído em assembleias organizadas por todos os interessados no processo de ensino, provocando a construção do projeto pedagógico de cada unidade escolar.

A autonomia da escola e a gestão democrática são condições necessárias para um projeto pedagógico que possua verdadeira relação com os interesses daquela comunidade. Portanto, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a valorização dos profissionais da educação também são elementos importantes para o sucesso das experiências planejadas em diferentes espaços educativos (NEIRA, 2009).

A gestão democrática está relacionada com o repensar constante da estrutura de poder nas instituições de ensino, promovendo, efetivamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e ações administrativo-pedagógicas, reduzindo os efeitos da divisão do trabalho tradicional, sua fragmentação e controle hierárquico (VEIGA, 2008).

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas, nem deve ser construído e em seguida arquivado ou encaminhado para as Diretorias de Ensino no sentido de cumprir apenas uma tarefa burocrática. Dessa forma, ele apresenta algumas características fundamentais, tais como: a luta pela democratização da escola em um constante movimento para orientar a reflexão e ação; projeta-se em uma utopia cheia de incertezas ao comprometer-se com os desafios do tratamento das desigualdades educacionais e do êxito e fracasso escolar; possibilita o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões que afetam a vida da instituição educativa e de comprometerem-se com a ação; o vínculo muito estreito entre autonomia e projeto político-pedagógico; e a coerência do processo educativo, voltando-se também para as relações da instituição educativa com o contexto social, além da preocupação com o trabalho pedagógico (VEIGA, 2003).

Na visão de Veiga (2008), o projeto político-pedagógico precisa ser utilizado por todos e todas que fazem parte da comunidade escolar como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis para definir as ações educativas e as intencionalidades educacionais naquele contexto singular, se articulando ao compromisso sociopolítico e os interesses reais e coletivos da população.

Portanto, o projeto político-pedagógico da escola é produzido a partir da projeção arquitetada por todos e todas envolvidos no processo educativo, considerando que é das

demandas da prática que as teorias são construídas e se desenvolvem, fundamentando e reconfigurando a organização didático-pedagógica do trabalho educativo (VEIGA, 2013).

## **PROJETOS DE ENSINO E INTERDISCIPLINARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

No projeto Escola Cidadã, a noção de “centro” e “periferia” no conhecimento é problematizada. O ponto de partida para a construção do conhecimento curricular é a própria cultura das comunidades, não só em termo de conteúdo, mas também em termo de perspectiva. O processo educacional como um todo visa a inverter as prioridades anteriores e a servir os grupos historicamente oprimidos e excluídos. O ponto de partida para esse novo processo de construção do conhecimento é a ideia de “complexos temáticos”. Essa organização do currículo é uma maneira de fazer com que a escola trabalhe sobre um tema gerador, a partir do qual as disciplinas e as áreas de conhecimento, em um trabalho multidisciplinar, estruturarão o foco de seu conteúdo (GANDIN, 2011. p. 384).

As escolas foram estimuladas a seguir passos para a construção do complexo temático e para a tradução das macro discussões para o âmbito do currículo. Por meio da pesquisa (um processo realizado pelos professores nas comunidades em que as escolas estão situadas), os temas que interessam e/ou preocupam a comunidade são reunidos. Depois desse processo de reunião as afirmações ou manifestações dos membros da comunidade, os professores seguem uma série de critérios (definidos por eles) para selecionar os temas mais significativos que delas podem ser extraídos. As manifestações mais significativas serão selecionadas pelo coletivo de professores que participam das discussões especificamente alocadas para isso e que guiarão a construção do complexo temático (GANDIN, 2011. pp. 384-385).

Os projetos de ensino e a sua articulação com o projeto político-pedagógico da escola tem sido um tema de preocupação na produção acadêmica da Educação Física há algum tempo. Soares (2002) já apontava que a Educação Física deveria estar integrada à proposta pedagógica da escola, considerando a criança em sua totalidade e, no âmbito dos debates sobre organização curricular, o autor considerava a pedagogia de projetos como uma alternativa de trabalho que permite essa totalidade, já que necessita da construção coletiva da prática pedagógica com a devida participação dos professores e das professoras, dos responsáveis pelos/pelas discentes, da coordenação e direção da unidade escolar.

Dando continuidade a essas reflexões, Merida (2004) publica um texto descrevendo uma experiência em que a Educação Física se relaciona com o projeto político-pedagógico de uma determinada unidade escolar da rede pública de ensino, sendo

organizado os seguintes projetos educativos: Projeto de Monitoria de Recreação e de Aprendizagem, Olimpíada da Amizade, Festival de Atletismo, Festival de Ginástica Olímpica, Festival de Pipa, Caminhada do Dia das Mães e da Paz, Gincana do Dia da Criança e Torneio de Duplas Mistas de Vôlei, possibilitando que o componente curricular obtivesse tratamento equivalente e coerente com as demais disciplinas daquela escola.

Bossle e Molina Neto (2009) ampliam esse debate apontando a necessidade de existir um trabalho coletivo nas aulas Educação Física, desde que sejam fundamentados por propostas político-pedagógicas horizontais nas relações da escola, resultando em vários projetos educativos a partir dos planos de ensino dos diferentes componentes curriculares.

Portanto, para ressignificar a presença da Educação Física na Educação Básica, o professor e a professora do componente curricular precisam participar da construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, fomentando possibilidades de experiências educativas interdisciplinares e se comprometendo com aquela comunidade escolar (MOREIRA; PEREIRA, 2009).

Venâncio e Darido (2012) também contribuíram com esse debate destacando que o projeto político-pedagógico pode constituir-se como um legítimo instrumento para participação e envolvimento político e pedagógico dos professores e das professoras de Educação Física para nortear ações coletivas no cotidiano escolar, além de possibilitar a ressignificação da função e papel da escola.

Na mesma perspectiva, Rosário e Darido (2012) apresentaram diversas possibilidades dos/das docentes de Educação Física construírem um trabalho interdisciplinar, a partir da construção do projeto político-pedagógico da escola, possibilitando que os professores e as professoras do respectivo componente curricular contribuíssem com as propostas da unidade escolar em que atuavam e criassem, em conjunto com outros educadores e educadoras, projetos de ensino a serem realizados durante o ano.

Nesse contexto, Buss-Simão e Fiamoncini (2013) descreveram uma prática pedagógica na Educação Infantil organizada a partir dos projetos de trabalho em que a participação e o interesse das crianças pelo projeto foi intenso, sendo possível identificar mudanças significativas nas relações entre as crianças quanto aos preconceitos, sobretudo raciais, além de ter existido a ampliação das experiências que envolviam a dimensão corporal, o movimento, a expressividade, a sensibilidade, a criatividade, por meio, principalmente, da brincadeira e a ampliação e problematização de muitos

preconceitos, sobretudo raciais, tanto pela professora de sala como pela professora de Educação Física, provocando a participação e o interesse das crianças pelo projeto.

Em diálogo com Coelho et al. (2016), pensamos que a função educativa do professor e da professora de Educação Física Escolar está dimensionada de acordo com sua intencionalidade pedagógica e a consciência de sua importância na conjuntura da escola, sustentando a participação ativa e legítima do componente curricular nos projetos de trabalho.

Portanto, da mesma forma que Nogueira (2016) e Coelho et al. (2018), compreendemos que a Educação Física planejada na escola a partir dos projetos de trabalho, desde que constitua de forma antagônica à lógica liberal vigente em muitos currículos e organizações escolares, pode fortalecer uma organização didático-pedagógica contra-hegemônica, possibilitando o trabalho coletivo, experiências educativas interdisciplinares e proporcionar uma aprendizagem pluralista aos/às educandos e educandas, permitindo que eles e elas conquistem o pensamento sistêmico sobre os temas desenvolvidos nas aulas do componente curricular.

Assim, o objetivo desse capítulo foi descrever como que os professores e as professoras de Educação Física Escolar organizam a sua prática político-pedagógica a partir dos projetos de ensino e trabalhos interdisciplinares na Educação Básica.

A professora Aline apresentou a primeira experiência pedagógica de caráter interdisciplinar e pautada na pedagogia de projetos que será descrita nesse capítulo. Esse trabalho foi desenvolvido durante as aulas de Educação Física na Educação Infantil<sup>2</sup>.

O presente relato tem como orientação a abordagem de projetos, considerada como uma forma de organizar o ensino e a aprendizagem, além de dar ênfase na participação e protagonismo das crianças nos seus próprios estudos e interesses (KATZ; CHARD, 1997). Nessa concepção, busca-se que a elaboração do conhecimento seja em parceria e orientada pelos interesses das crianças, as quais se aventuraram pelo ato de descobrir, registrar, avaliar, posicionar e questionar o conhecimento, se apropriando de maneira significativa da experiência pedagógica (SANTOS et al., 2017. pp. 23-24).

Iniciamos o projeto com uma roda de conversa sobre os elementos e o que lhes interessava na natureza, após fazer a escuta das crianças questionamos a turminha de 5 anos sobre o que eles entendiam quando falávamos: Atividades Físicas de Aventura, rapidamente levantou-se

---

<sup>2</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SANTOS, Aline Rodrigues et al. Divertir-se explorando a natureza: atividades de aventura na Educação Física Infantil. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças 2. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-34.



um garoto e disse: “Há pro essa é fácil, é se divertir explorando na natureza”. Fiquei tão surpresa com a resposta que nem eu mesma tinha a capacidade de elaborar naquele momento com tanta rapidez, que instintivamente retruquei a genialidade do garoto com outra pergunta: “Nossa como assim? Me dá um exemplo de como podemos nos divertir explorando na natureza?” Ele no alto dos seus cinco anos de idade e de toda a curiosidade e simplicidade do mundo me respondeu: “Jogar bola na selva!” (SANTOS et al., 2017. p. 24).

A partir desse momento tivemos certeza que iríamos construir um projeto em parceria com aquela simplicidade que ali me dava o significado e o sentido de buscar novos conhecimentos. Tinha, portanto, diante dos meus olhos a possibilidade de construir um processo de ensino aprendizagem centrado nos atores, capazes de construir um diálogo entre a intencionalidade e o contexto da sua aprendizagem, além de ter o direito de definir e redefinir o itinerário do projeto e sua apropriação da cultura corporal de movimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) (SANTOS et al., 2017. pp. 24-25).

Aline iniciou a experiência pedagógica elegendo com as crianças quais práticas corporais realizadas na natureza seriam eleitas por elas para organizar as atividades de ensino. Nesse contexto, o trekking, o skate e o surf foram as manifestações da cultura corporal tematizadas durante o projeto

Partimos nessa empreitada em parceria com o olhar simples da infância regado de sentido, significado e muito faz de conta, e apresentamos algumas manifestações corporais ligadas as atividades físicas de aventura através de imagens, a fim de que as crianças pudessem escolher, em grupo, quais as manifestações mais se interessavam e gostariam de se apropriar. Levamos imagens de esportes sobre rodas (skate, bicicleta, patins entre outros), escalada, surf, arvorismo, trekking e le parkour. As manifestações eleitas pelas crianças foram: o trekking, o skate e o surf, sendo que não fazíamos a menor ideia de como iríamos proporcionar essas práticas corporais com as crianças. Foi então que, em parceria com a professora, iniciamos um processo de busca sobre as práticas corporais e elencamos objetivos de aprendizagem para cada manifestação (SANTOS et al., 2017. p. 25).

Após essas escolhas, a docente descreveu como planejou o seu projeto de trabalho, em conjunto com os alunos e alunas, para que eles e elas pudessem vivenciar e refletir sobre os temas relacionadas com as manifestações corporais realizadas na natureza.

Ao iniciar o bloco temático do Trekking fomos até o espaço externo da escola, cada criança com uma prancheta e caneta, para que eles desenhasssem um mapa do parque com todas as suas características do jeito que cada um visse aquele espaço. Após a construção do mapa voltamos para a sala e apresentamos para as crianças os pontos cardeais com suas iniciais, N (norte), S (sul), O (oeste) e L (leste), desenhamos nas mãos deles uma bússola com esses pontos e brincamos um pouco

na sala com a localização dos objetos e dos espaços ali dispostos (SANTOS et al., 2017. p. 26).

Realizamos vários desafios de corrida pela escola levando em consideração a corrida de orientação com os pontos feitos no mapa e com as contagens de passos para cada coordenada. E depois os grupos criavam mapas e coordenadas desafiando o outro grupo a chegarem ao destino (SANTOS et al., 2017. p. 27).

O trabalho interdisciplinar foi fundamental, pois além de auxiliar em questões como as letras e o entendimento na construção dos mapas a professora pedagoga responsável também acompanhava a aula de Educação Física e construía com as crianças listas de palavras sobre a corrida, sobre o que eles imaginavam enfrentar nas aventuras pelas selvas e florestas que enfrentávamos durante nossas vivências práticas (SANTOS et al., 2017. p. 27).

A prática do surf foi um grande desafio, pois eram de grande interesse das crianças por ser uma prática vivenciada no meio líquido, bem diferente do que eles estavam acostumados a vivenciar. O primeiro impacto das crianças foi como vamos fazer o surfe se não temos água? Então surgiram os questionamentos de como poderíamos vivenciar as sensações da prática corporal se não estávamos no mar (SANTOS et al., 2017. p. 28).

Fomos investigar com as crianças e assistimos a vários vídeos de surf e questionamos após os vídeos: o que será que precisa para surfar? O que será que o surfista sente no corpo quando está surfando? Como poderíamos sentir essas sensações? E diante dos questionamentos buscamos soluções (SANTOS et al., 2017. p. 28).

Após essa experiência corporal assistimos a um filme infantil “Tá dando onda” – que contava a história de um pinguim que tinha o sonho de surfar no Havaí – o filme trouxe outra necessidade nas crianças: como eles brincaram de surfar sem pranchas, pois em um dos trechos do filme o pinguim construía sua prancha e se sagrava campeão. Então iniciamos a busca: como se construía uma prancha? De que material elas são feitas? Como poderíamos construir uma prancha para cada um? (SANTOS et al., 2017. p. 28).

Na aula seguinte medimos o corpo de cada criança com barbantes, pois eles disseram que a prancha tinha que ter o tamanho do corpo, mediram, compararam e construíram suas pranchas imaginárias e surfaram altas ondas (SANTOS et al., 2017. p. 29).

Após a vivência e experimentação das pranchas de forma lúdica construímos pranchas de isopor e cada criança criou sua prancha, com cores, adesivos e mergulhou de vez na onda (SANTOS et al., 2017. p. 30).

E na finalização do bloco temático utilizamos o videogame como recurso didático para que as crianças jogassem um jogo do mesmo filme que assistiram sobre o surfe e puderam mais uma vez entrar em contato com a temática de maneira lúdica e interativa (SANTOS et al., 2017. p. 30).

Depois de caminharem e se aventurarem nas corridas de orientação e surfarem altas ondas, o skate surgiu com um novo desafio para as crianças que já conheciam a prática corporal e alguns já haviam experimentado. Quando iniciamos o processo de construção das vivências eles já problematizaram uma questão: Não vamos ter skate para todo mundo? Como podemos dividir? É perigoso andar de skate? Qual é o “estilo”, as roupas de quem anda de skate? Para andar de skate precisa de materiais de segurança? Como construí-los? (SANTOS et al., 2017. p. 30).

Pronto, estávamos seguros! Prontos para enfrentar altas rampas e manobras no skate, mas antes experimentamos sensações de queda, aprendemos várias cambalhotas, e brincamos muito de pega skate, de remar e andar em um pé só, de se equilibrar em dois apoios por toda a extensão da mureta da quadra, que durante algumas aulas foi nosso skate coletivo (SANTOS et al., 2017. p. 30).

Brincamos também com o vídeo game e sua prancha de equilíbrio e experimentamos vários “backflip” do Tony Hawk na tela da televisão que nos levavam para dentro das piscinas vazias da Califórnia. E por fim, brincamos e nos dividimos com um skate emprestado de uma das crianças da turma que acabavam de pedir de presente de aniversário e partilhou com seus amigos durante vários encontros (SANTOS et al., 2017. p. 31).

O produto final desse projeto foi a exposição de imagens das vivências e seus registros e a montagem de uma oficina de construção de materiais de segurança para o skate e de confecção de pranchas de surfe com isopor.

Após construirmos experiências e possibilidades com as três manifestações corporais escolhidas pelas crianças, precisávamos realizar uma avaliação e comunicar as aprendizagens dos estudantes para a comunidade escolar, para que fosse possível compreender o processo de ensino aprendizagem que foi elaborado durante 6 meses e diversos encontros. Nesse sentido, discutimos como poderíamos fazer isso com os discentes e eles optaram por expor imagens das vivências práticas e seus registros na exposição de final de ano da escola, além de montar duas oficinas: uma de construção de materiais de segurança para andar de skate e outra de confecção e customização de pranchas de surfe de isopor e uma corrida de orientação com os pais durante o evento (SANTOS et al., 2017. p. 32).

A professora Aline ainda publicou na literatura outras experiências educativas desenvolvidas durante as aulas de Educação Física na Educação Infantil e nas séries

iniciais do Ensino Fundamental, utilizando a pedagógica de projetos, sendo o circo<sup>3</sup> e os jogos<sup>4</sup> tematizados nessas práticas pedagógicas.

Na perspectiva de organizar um projeto interdisciplinar na Educação Infantil, o professor Vinícius descreveu uma experiência pedagógica realizada a partir de aulas historiadas, em que a professora regente da turma e o docente de Educação Física trabalharam em conjunto<sup>5</sup>.

A partir dessas observações, surgiram as primeiras ideias para a proposta, que foi aplicada em uma escola municipal de Santo André, cidade localizada no ABC paulista, região metropolitana de São Paulo. Foi desenvolvida pela professora polivalente regente da turma e pelo professor especialista de Educação Física, que aqui relatam a experiência, perfazendo um total de duas aulas com a professora regente e mais duas com o professor de Educação Física, distribuídas em dois dias diferentes. Essas aulas envolveram crianças na educação infantil com idades de quatro e cinco anos (MOREIRA; PEREIRA; FREIRE, 2017. pp. 38-39).

De maneira interdisciplinar, procuramos integrar tanto conteúdos, como objetivos e estratégias das aulas de Educação Física, quanto as atividades propostas pela professora regente. Os objetivos relacionados ao campo de experiências “oralidade e escrita”, previram práticas para incentivar o interesse por histórias, o desenvolvimento da oralidade, dando oportunidade para que os alunos recontassem a história ouvida, planejassem encenações, auxiliando na definição do contexto e dos personagens; expressassem ideias, desejos e sentimentos, por meio das linguagens oral e escrita espontâneas (MOREIRA; PEREIRA; FREIRE, 2017. p. 39).

No campo de experiências envolvendo “corpo, gestos e movimentos”, os objetivos foram: explorar possibilidades de deslocamento em diferentes direções por meio da corrida a partir da intencionalidade da brincadeira. No campo de experiências “eu, o outro e nós”, procuramos privilegiar as interações, atitudes de respeito, a organização das crianças para a construção da brincadeira com ênfase na ludicidade (MOREIRA; PEREIRA; FREIRE, 2017. p. 39).

---

<sup>3</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SANTOS, Aline Rodrigues; FREIRE, Elisabete dos Santos; SANTOS, Maria das Dores Gonçalves Codeceira. “Uma cambalhota, duas cambalhotas” Bravo! Bravo! O universo do circo nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017. p. 29-40.

<sup>4</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SANTOS, Aline Rodrigues; SANTOS, Renata Correia Silva; FREIRE, Elisabete dos Santos. Jogos e brincadeiras: construindo o jogo Sonic na aula de Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano V, v. 2, p. 37-47, 2019.

<sup>5</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MOREIRA, Vinicius dos Santos; PEREIRA, Lilian Rafael; FREIRE, Elisabete dos Santos. Educação Física na Educação Infantil: aulas historiadas em uma perspectiva interdisciplinar. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças 2. Curitiba: CRV, 2017. p. 35-48.

Após a decisão de organizar um trabalho interdisciplinar, a professora polivalente passou a contar histórias para as crianças e o docente de Educação Física organizou jogos e brincadeiras, em conjunto com os alunos e as alunas, a partir do que as crianças lembravam dessas histórias.

Inicialmente, a professora regente da turma iniciou a leitura da história Os Três Porquinhos e, na sequência, organizou uma roda de conversa para enfatizar algumas questões e situações surgidas na narrativa. Todas as crianças já conheciam a história, mas muitos não se lembravam de detalhes como: nome dos porquinhos, os instrumentos que eles tocavam e a ordem em que as casinhas foram derrubadas. Após o mapeamento inicial, uma nova leitura foi necessária para que todos se apropriassem da narrativa (MOREIRA; PEREIRA; FREIRE, 2017. p. 39).

Na segunda etapa, foi organizada com os alunos uma encenação da história, com escolha e representação dos personagens, utilizando os materiais disponibilizados pela professora. A professora dava início à narrativa e os alunos tinham liberdade de continuar a partir das suas referências, podendo, inclusive, reinventar falas e trechos. Os alunos envolveram-se e demonstraram estar atentos aos gestos e falas dos colegas, assim, sugeriam novas narrativas e formas de representação. Alguns desenvolviam as falas, enquanto outros encenavam ou assistiam (MOREIRA; PEREIRA; FREIRE, 2017. p. 40).

Na terceira etapa, as atividades com o professor de Educação Física iniciaram-se a partir de conversa em sala de aula, com o objetivo de lembrar o que havia sido desenvolvido até aquele momento. Utilizando a lousa como recurso, foram apresentados alguns aspectos da brincadeira a ser sugerida: o pega-pega dos três porquinhos e do lobo. Os alunos e as alunas logo demonstraram interesse e começaram a estabelecer relações da brincadeira sugerida com a história antes apresentada (MOREIRA; PEREIRA; FREIRE, 2017. pp. 40-41).

Na quarta etapa, foi preparado o ambiente da brincadeira na quadra da escola, com a organização do espaço e construção das casinhas dos três porquinhos. Todos os alunos e as alunas ficaram responsáveis pelas atividades, auxiliando uns aos outros. Com a divisão em grupos, foi atribuída às crianças parte da responsabilidade por construir as casinhas de papelão, pneus, tatames, e a casinha do lobo, para onde seriam levados os porquinhos capturados. Elas foram experimentando formas de montagem dessas casinhas com auxílio do professor, principalmente para gerenciar as divergências que apareciam entre as diferentes ideias dos alunos e mediar essas vontades de maneira a considerar as sugestões de todos dentro da proposta de construção (MOREIRA; PEREIRA; FREIRE, 2017. pp. 41-42).

A brincadeira foi construída a partir da lógica do pega-pega, associando a história dos três porquinhos contada pela professora polivalente regente da turma nas aulas anteriores. Foram construídas três casinhas, de papelão, de tatame de EVA e de pneus. A narrativa lúdica que impulsionava a brincadeira era que os porquinhos queriam visitar seus irmãos, mas o lobo, que se encontrava na floresta dormindo, tentava

impedi-los. Os porquinhos tinham que visitar os irmãos com muito cuidado para não acordar o lobo, pois, caso isso acontecesse, todos teriam que fugir rapidamente e procurar alguma casinha para abrigar-se e não serem pegos (MOREIRA; PEREIRA; FREIRE, 2017. p. 43).

A experiência educativa foi finalizada com os/as estudantes expressando as vivências e sensações por desenhos. Além disso, durante as rodas de conversa, sugeriram novas brincadeiras, além de reinventar formas de brincar em diferentes espaços da escola.

A etapa posterior consistiu da proposta de registro das aulas realizadas pela professora regente da turma. Os alunos puderam expressar, por meio de desenhos, as vivências e sensações experimentadas durante as atividades. A professora trouxe também um vídeo com uma releitura da história dos três porquinhos com o intuito de estimular os alunos a perceberem que existem diferentes maneiras de apreciar, contar e produzir uma história. Eles ficaram surpresos e, em vários momentos, questionaram e compararam as versões (MOREIRA; PEREIRA; FREIRE, 2017. p. 44).

Nas rodas de conversa durante as aulas, os alunos demonstraram ter-se apropriado da brincadeira e sugeriam, para outras aulas, novas formas de brincar. Foi possível observar que, em outros momentos da rotina escolar, durante os intervalos, nos momentos de brincadeiras no parque, os alunos procuravam reviver a brincadeira e até reinventar formas de brincar a partir do ambiente e dos materiais disponíveis. Evidente que essa prática compreende uma manifestação natural da criança e não é resultado apenas das aulas, porém, percebeu-se uma movimentação diferente dos alunos, na organização e nas trocas com os colegas, influenciada pela proposta das aulas (MOREIRA; PEREIRA; FREIRE, 2017. p. 45).

Ainda com a perspectiva de tematizar os jogos e as brincadeiras em uma perspectiva interdisciplinar, os professores Walk e Antônio e a professora Elizete relataram uma experiência educativa em que o trabalho desenvolvido envolveu os componentes curriculares de Artes e Educação Física, a partir do projeto institucional e do plano de ação de uma escola de Educação Infantil do Espírito Santo<sup>6</sup>.

Desde o início do ano letivo de 2009 trabalhamos nas aulas de Educação Física o projeto denominado “Práticas Corporais da Cidade de Vitória – Espírito Santo”, interligado ao Projeto Institucional do CMEIYLS “Vitória: olhares que se Cruzam”, que havia sido definido pelo Plano de Ação construído pelo corpo pedagógico da instituição ao final do ano de 2008. Tendo por objetivo principal ampliar o acervo cultural das crianças da instituição acerca dos elementos que constituem algumas das práticas corporais, exploramos e experimentamos conteúdos como:

---

<sup>6</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em LOUREIRO, Walk; CRUZ JÚNIOR, Antônio Fernandes; SILVA, Elizete Aparecida. Educação Física e Artes: trabalhando na Educação Infantil de maneira interdisciplinar. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 2, n. 1, p. 81-94, 2011.

práticas corporais vivenciadas nas praias e nas ruas de Vitória; ginástica, jogos, cantigas de roda, brincadeiras infantis, entre outros (LOUREIRO; CRUZ JÚNIOR; SILVA, 2011. pp. 85-86).

Após desenvolvermos um processo de discussão e negociação durante o primeiro semestre de 2009, elencamos a atividade de “empinar pipa” como uma espécie de “atividade-piloto”, mediante a qual buscaríamos colocar em prática as possibilidades identificadas no plano teórico e que foram apresentadas no início deste artigo a respeito da interdisciplinaridade (LOUREIRO; CRUZ JÚNIOR; SILVA, 2011. p. 86).

Após a decisão dos/das docentes de tematizar a pipa, tanto nas aulas de Artes, quanto nas de Educação Física, foram organizadas atividades de ensino interdisciplinares nos dois componentes curriculares, resultando em vivências, reflexões e problematizações sobre essa prática corporal com as crianças.

A atividade foi iniciada na aula de Artes, com os alunos recebendo informações a respeito da vida e obra de Portinari e apreciando a obra “Três Marias” (PORTINARI, 1940), que representa três meninas brincando com pipas e balões. Acreditávamos que essa representação feminina podia servir de suporte para uma discussão de gênero com nossas crianças. Afinal, esperávamos que surgisse o questionamento de que o “empinar pipa” era brincadeira de meninos, como de vez em quando acontecia durante as brincadeiras no CMEI-YLS, tanto da parte de algumas meninas que não queriam deixar que os meninos brincassem de casinha ou de boneca, quanto da parte dos meninos, que tentavam impedir as meninas de brincar “de bola” ou de carrinho (LOUREIRO; CRUZ JÚNIOR; SILVA, 2011. p. 87).

Em seguida, as crianças foram convidadas a também construírem, cada uma, sua própria obra com técnicas variadas (conforme as possibilidades de cada grupo). As crianças de dois anos realizaram uma atividade de colagem de retângulos ordenadas em um barbante, formando uma rabiola, e de pintura do fundo da tela utilizando-se a técnica do esponjado simples para representar o céu (LOUREIRO; CRUZ JÚNIOR; SILVA, 2011. p. 88).

As crianças de três anos também realizaram uma atividade de colagem de retângulos e pintura de uma pipa com giz de cera. Aos maiores (com quatro, cinco e seis anos) era pedido que fosse retratada a atividade do jeito que eles preferissem (personagens e cenário) utilizando a técnica de sua escolha (desenho, colagem, pintura ou esponjado simples), sendo possível aliar mais de uma delas. Obtivemos obras ricas de detalhes das diversas maneiras que as crianças enxergavam o soltar pipa e o brincar com outras crianças e seus familiares (LOUREIRO; CRUZ JÚNIOR; SILVA, 2011. p. 89).

Paralelamente, os professores das duas disciplinas estabeleceram diálogos com os alunos sobre o que eles sabiam da prática corporal de “empinar pipa” e quem já a havia experimentado. Surgiu o assunto de alguns acidentes que haviam ocorrido com eles mesmos, com colegas e

até com seus familiares, devido ao hábito da utilização da linha com cerol. A partir dessa questão, foi problematizado com os alunos sobre os riscos presentes nesta atividade para si e para os outros, se ela for executada em lugares inadequados e/ou com material cortante e quais os cuidados necessários para evitá-los (LOUREIRO; CRUZ JÚNIOR; SILVA, 2011. p. 90).

Após a grande ansiedade gerada entre as crianças, devido ao início da atividade de maneira interdisciplinar, utilizamos as aulas de Educação Física para mostrar aos nossos alunos os vários tipos de pipa que existem (diferentes formas geométricas, tamanhos variados e a presença ou não de rabiola) e as distintas denominações dadas a esse brinquedo em diferentes localidades do país (pipa, raia, arraia, cafifa e pandorga) (LOUREIRO; CRUZ JÚNIOR; SILVA, 2011. pp. 90-91).

Apresentamos também os materiais necessários para a confecção de uma pipa (papel de seda, varetas de bambu, linha para pipa, sacola plástica, cola e tesoura) construindo – após a escolha coletiva de cor, forma geométrica e tamanho – algumas pipas com nossos alunos em sala de aula (LOUREIRO; CRUZ JÚNIOR; SILVA, 2011. p. 91).

Apesar da proibição de participação de alguns alunos realizamos uma caminhada até para a “Praia de Santo Antônio”, bairro vizinho a Inhanguetá, com as crianças que estavam autorizadas a “empinar pipa” dos Grupos 4, 5 e 6, enquanto os Grupos 2 e 3 vivenciaram a atividade em um pequeno espaço improvisado, localizado nos fundos do CMEI-YLS. Retomamos a discussão em sala de aula e maneira a discutir com os alunos se alguém havia se machucado na atividade orientada, se alguém havia “virado vagabundo” e se as meninas que participaram “tornaram-se meninos” (LOUREIRO; CRUZ JÚNIOR; SILVA, 2011. p. 91).

Em outra escola de Educação Infantil localizada no Espírito Santo, a professora Maria Celeste também relatou duas experiências pedagógicas pautadas na pedagogia de projetos com características interdisciplinares, desenvolvendo o surf<sup>7</sup> em um dos relatos e explicando como ajudou na construção de um trabalho integrado<sup>8</sup>, durante as aulas de Educação Física, na respectiva CMEI, em outra experiência. No mesmo estado e com as crianças pequenas, o professor Walk apresentou um projeto com práticas corporais de aventura<sup>9</sup>, a professora Rosiléia com jogos e brincadeiras a partir da leitura de livros

---

<sup>7</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ROCHA, Maria Celeste. Surfe na Educação Infantil: uma experiência radical. In: SILVA, Bruno Allan Teixeira; MALDONADO, Daniel Teixeira; OLIVEIRA, Leandro Pedro. **Manifestações culturais radicais nas aulas de Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2016. p. 171-186.

<sup>8</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ROCHA, Maria Celeste. Por uma Educação Física da Educação Infantil: um relato de experiência acerca da construção de um trabalho integrado no CMEI. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 6, n. 1, p. 69-79, 2015.

<sup>9</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em LOUREIRO, Walk et al. Radicalizando e aventurando com a Educação Infantil. **Corpoconsciência**. Cuiabá-MT, v. 22, n. 1, p. 53-65, 2018.



infantis<sup>10</sup>, o educador Victor relacionando as práticas corporais com conceitos de sustentabilidade<sup>11</sup> e a docente Renata com as danças<sup>12</sup>. Agora em Florianópolis, mais ainda nesse mesmo ciclo de escolarização, o docente André descreveu a sua experiência educativa mencionando como organiza a sua prática pedagógica a partir da sistematização de três projetos de ensino, sendo eles nomeados como “Práticas Corporais”, “O parque é nosso” e “Educação Física vai à praia”<sup>13</sup>, a professora Andréa relatou como desenvolveu as suas aulas de Educação Física relacionando as atividades de ensino planejadas com o projeto político-pedagógico da instituição<sup>14</sup> e as educadoras Adriana e Michelle apresentaram possibilidades de trabalhos interdisciplinares com diversificadas práticas corporais<sup>15,16</sup>. Já em Minas Gerais, as docentes Renata e Sheylazarth descreveram o projeto educativo desenvolvido por elas em que abordaram a expressão corporal como linguagem nas aulas do componente curricular na Educação Infantil<sup>17</sup>.

O projeto de trabalho também foi utilizado pelo professor Márcio para organizar a sua experiência político-pedagógica nas aulas de Educação Física em uma escola pública do Rio Grande do Sul<sup>18</sup>, pela educadora Joice em uma unidade escolar municipal

---

<sup>10</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em PERINI, Rosiléia; BRACHT, Valter. A prática pedagógica e o currículo praticado pelos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 7, n. 2, p. 31-42, 2016.

<sup>11</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MACHADO, Victor José Oliveira. No foco da Educação Física para a sustentabilidade: experiências da Educação Física na CMEI Professora Dilza Maria de Lima. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 4, n. 2, p. 67-78, 2013.

<sup>12</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em RODRIGUES, Renata Marques. Conhecendo o mundo na escola: uma intervenção com a dança na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 6, n. 1, p. 80-90, 2015.

<sup>13</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em TRISTÃO, André Delazari. “A Educação Física vai a praia”: relato e reflexões de um projeto na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 6, n. 2, p. 50-58, 2015.

<sup>14</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SILVEIRA, Andréa Regina Fonseca. Balançando, remexendo: experiências pedagógicas de um grupo I (quatro meses a um ano) na Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 4, n. 2, p. 79-88, 2013.

<sup>15</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira. Conteúdos, linguagens e possibilidades: o relato de uma proposta da Educação Física na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 3, n. 2, p. 31-45, 2012.

<sup>16</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em GOULART, Michelle Cristina. Ginástica, circo e dança: um relato de Educação Física na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 2, n. 2, p. 30-42, 2011.

<sup>17</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BERGO, Renata Silva; RIBEIRO, Sheylazath. A expressão corporal como linguagem: relato e reflexões de uma experiência de Educação Física na Educação Infantil. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2**. Curitiba: CRV, 2017. p. 63-74.

<sup>18</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em COELHO, Márcio Cardoso; CARMO, Maria Elizabeth Guimarães; BOSSLE, Fabiano. O “NÓS DO EU”: a interdisciplinaridade na relação corpo e alfabetização através dos projetos de trabalho. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 4, v. 1, p. 120-130, 2018.

de São Paulo<sup>19</sup> e em outra escola técnica em Minas Gerais<sup>20</sup> e pela docente Carla em uma instituição escolar da rede privada em São Paulo<sup>21</sup>.

O professor Paulo, em uma escola municipal de Santo André, planejou uma experiência educativa com um projeto de ensino envolvendo a temática dos jogos olímpicos<sup>22</sup>, já que esse tema estava sendo muito comentado pelos alunos e alunas, pois ocorreu no ano em que o Brasil sediou esse megaevento esportivo, além desse tema dialogar com o projeto político-pedagógico da escola.

A temática “Jogos Olímpicos” foi o principal assunto logo no início do ano letivo de 2016 nas discussões que permearam a proposta do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar para aquele ano. Com frequência, as famílias e os alunos perguntavam o que a escola estava preparando para o ano olímpico. A unidade escolar em questão é conhecida na comunidade como atuante em eventos, respeitada, e com forte participação das famílias nas ações da escola. Sua estrutura física é composta por nove salas, com turmas nos períodos da manhã e a tarde, compreendendo o ensino infantil inicial (4 anos), final (5 anos) e fundamental I – 1º a 5º ano (6 a 12 anos) (JANUÁRIO et al., 2017. p. 57).

Após conversas com os/as discentes e a equipe escolar, o tênis de mesa foi a prática corporal escolhida para ser tematizada. Inclusive, durante a realização da experiência educativa, todos os professoras e professoras, acompanhadas da equipe de coordenação pedagógica, também vivenciaram e refletiram sobre a modalidade esportiva durante as reuniões de docentes.

As conversas nas aulas de EF foram cada vez mais tomando forma, e os alunos foram estimulados a acompanharem os Jogos Olímpicos e trazerem dúvidas para as conversas em aula. Assim, os professores de EF sugeriram atividades de pesquisa em casa e discussão sobre esportes diferentes do cotidiano e pouco comentados na mídia. Dentro de várias modalidades comentadas em sala de aula e na quadra, o Tênis de Mesa

---

<sup>19</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NOZAKI, Joice Mayumi. A introdução das lutas nas aulas de Educação Física Escolar. In: CORREIA, Walter Roberto; RODRIGUES, Barbara Muglia. **Educação Física no Ensino Fundamental: da inspiração à ação.** São Paulo: Fontoura, 2015. p. 139-164.

<sup>20</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NOZAKI, Joice Mayumi; PASCOS, Graziela; BRANT, Tuffy Felipe. A resignificação da Educação Física Escolar no Ensino Médio Técnico-Integrado. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar.** Ano V, v. 2, p. 128-145, 2019.

<sup>21</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ULASOWICZ, Carla. O ensino dos conteúdos atitudinais na Educação Física Escolar: uma experiência por meio de projetos temáticos. In: OKIMURA-KERR, Tieme et al. **Educação Física no Ensino Fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos.** Curitiba: CRV, 2017. p. 205-218.

<sup>22</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em JANUÁRIO, Paulo Clepard Silva et al. Tênis de mesa nas aulas de Educação Física: descobrindo o mundo das raquetes pela brincadeira. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças.** Curitiba: CRV, 2017. p. 55-70.

estava presente nas dúvidas e pesquisas dos alunos (JANUÁRIO et al., 2017. p. 58).

Não só os alunos manifestaram interesse pela modalidade Tênis de Mesa, mas as professoras das salas também manifestaram suas opiniões, dúvidas e sugestões nas Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) realizadas na escola. Com base nessas falas, os professores de EF trouxeram para compartilhar em RPS uma Troca de Experiência teórica e prática sobre Tênis de Mesa, onde houve participação de todos e todas nos dois momentos de brincadeiras envolvendo essa prática corporal (JANUÁRIO et al., 2017. pp. 58-59).

Nas reuniões seguintes, discutindo sobre os projetos possíveis a serem desenvolvidos e os que já estavam em curso na escola, com base nas discussões realizadas sobre o Plano Político Pedagógico e com a ideia de apresentar os projetos aos alunos e familiares, foi elaborado para cada projeto da unidade escolar uma “mandala de flor-ação”. A ideia da construção da mandala surgiu por meio de outros projetos da escola envolvendo o meio ambiente. Os professores de EF elaboraram a mandala com as etapas pedagógicas desenvolvidas nas aulas. Essa mandala e as demais ficaram expostas no mural da escola para que os alunos, pais e comunidade pudessem conhecer com detalhes cada projeto da unidade escolar (JANUÁRIO et al., 2017. p. 60).

Durante o desenvolvimento do projeto nas aulas de Educação Física, os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos relacionados com essa manifestação da cultura corporal foram desenvolvidos com os educandos e educandas. Além disso, vivenciaram diversas atividades de ensino de tênis de mesa e receberam a visita de uma ex-atleta para conversar sobre a modalidade esportiva e os jogos olímpicos.

**Histórico do Tênis de Mesa no Brasil e no mundo:** os professores de EF estimularam os alunos a pesquisarem em casa sobre o histórico da modalidade, sugerindo diversas fontes de pesquisas, como revistas, jornais, livros, internet, etc. (JANUÁRIO et al., 2017. p. 61).

**Diferença entre o Ping Pong e o Tênis de Mesa:** com base nas pesquisas realizadas pelos alunos e nos vídeos apresentados pelos professores em sala de aula, foram proporcionadas as discussões acerca da diferença entre brincadeira e esporte de rendimento, que foram tecendo opiniões sobre o que se vê nas mídias e o que permeia a realidade escolar (JANUÁRIO et al., 2017. p. 62).

**Vídeos, trocas de informações e experiências, perguntas e respostas:** após a etapa da diferenciação entre brincadeira e esporte, os vídeos permaneceram na sequência didática por conta do desenrolar dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016. Conforme as modalidades foram acontecendo, diversas perguntas permeavam as aulas de EF, não se restringindo apenas a este esporte. Outros esportes olímpicos envolvendo raquetes, em campos ou quadras, com rede de divisão, regras diferentes com pontuações individuais ou em equipes, entre outras questões afloraram nas aulas (JANUÁRIO et al., 2017. p. 62).

**Contato inicial com os movimentos da modalidade:** a parte prática da proposta começou com movimentos básicos de domínio de bolas de diferentes tamanhos com ambas as mãos, em deslocamentos pela quadra e realizando estafetas variadas, envolvendo a ideia de tocar a bola com a palma da mão em um momento e com o dorso da mão em outro, simulando o golpear no tênis de mesa dos movimentos de “Forhand e Backhand” (JANUÁRIO et al., 2017. pp. 62-63).

Um dos episódios mais marcantes ocorreu próximo ao fechamento da temática, momento em que convidamos uma ex-atleta, que representou o Brasil em Jogos Olímpicos. Ela prontamente atendeu nosso convite e trouxe a tocha olímpica para os alunos conhecerem. Eles puderam ter um contato bem próximo com o símbolo olímpico e foi grande a surpresa em toda unidade escolar. Meses após a passagem da tocha, muitos alunos ainda comentavam com alegria terem participado desse momento (JANUÁRIO et al., 2017. p. 66).

A proposta foi finalizada com a organização do primeiro festival de esportes com raquetes da escola, com a participação efetiva de toda a comunidade escolar no evento.

**Finalizando a proposta:** várias vivências corporais foram experimentadas durante os dois meses de Tênis de Mesa nas aulas de EF. Como fechamento do tema olímpico, propusemos na reunião pedagógica semanal a realização do primeiro festival de esportes com raquetes da unidade escolar. A equipe diretiva e de docentes concordaram com a ideia e contribuíram para que o evento fosse desenvolvido, contando com a parceria de todos os funcionários da unidade escolar (JANUÁRIO et al., 2017. p. 67).

Na perspectiva de organizar um projeto intitulado Dançando pelo Brasil, a professora Jacqueline desenvolveu uma experiência educativa envolvendo diversos conhecimentos, estimulando, dessa forma, a interdisciplinaridade<sup>23</sup>.

Nós, os professores da Escola Estadual Alcides da Costa Vidigal, elegemos como tema norteador das nossas ações didáticas a diversidade cultural brasileira. Durante as reuniões de planejamento, discutimos a organização e as possibilidades de realização do trabalho em todas as áreas do conhecimento. Decidimos que cada ano do ciclo ficaria responsável por uma região brasileira e que os componentes curriculares Arte e Educação Física abordariam em suas aulas as práticas de todas as regiões, pois assim ampliaríamos e aprofundaríamos o conhecimento sobre a diversidade cultural brasileira em todos os anos do ciclo (MARTINS, 2017. p. 100).

O presente texto relata as experiências das aulas de Educação Física com as cinco turmas de 1o ano da escola (A/B/C/D/E), pois eu fui a

---

<sup>23</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. Dançando pelo Brasil. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 100-114.

professora de todas as turmas desse ano do ciclo. Para dialogar com o projeto da escola, selecionei a dança como manifestação cultural a ser estudada, pois acredito que essa é uma prática corporal muito diversa em nosso país e que poderia contribuir com os alunos na construção do conhecimento sobre a diversidade cultural brasileira. A escolha dessa manifestação deu-se por dois motivos: o primeiro baseou-se nas observações que venho fazendo sobre as práticas corporais dos alunos e da comunidade em que a escola está inserida, por meio das quais identifiquei que as danças estão presentes em vários momentos da escola, como recreio, entrada e saída, pois os alunos estão com seus aparelhos eletrônicos tocando músicas. O segundo motivo está relacionado à tentativa de romper com a ideia de que as aulas de Educação Física para os 1<sup>os</sup> anos devem ser baseadas apenas nas brincadeiras. Sim, as brincadeiras ocupam boa parte do tempo das crianças, mas estas também praticam e conhecem outras manifestações da cultura corporal, como as danças, as lutas e os esportes (MARTINS, 2017. pp. 100-101).

Depois de decidir como seria organizado o projeto educativo que aborda as danças brasileira, Jacqueline realizou diversificadas atividades de ensino envolvendo a vivência dessas manifestações da cultura corporal, além de possibilitar debates envolvendo a diversidade cultural brasileira, a partir das danças.

Minha primeira ação de mapeamento dos conhecimentos dos alunos acerca do tema que estudaríamos aconteceu no baile de Carnaval no início do ano. Com a intenção de observar o que os alunos já conheciam de danças, preparei uma seleção de músicas com os diversos ritmos que estão relacionados às manifestações de Carnaval em nosso país: samba-enredo, marchinhas de Carnaval; pagode, samba, axé e algumas músicas que não estavam relacionadas diretamente com o Carnaval, mas que tinham coreografias que estavam na “moda”. Observei no baile que, durante as músicas de ritmos pouco conhecidos pelas crianças, elas faziam trenzinhos, rodas para dançar no centro, ficavam paradas ou vinham me pedir para trocar a música e solicitavam as que elas queriam. Já quando as músicas da “moda” tocavam, as crianças dançavam animadamente, na sua maioria repetindo coreografias dos cliques ou as danças apresentadas pelos cantores ou bandas. Essa observação me mostrou o quanto nossas danças estão sendo influenciadas apenas pelas mídias, deixando de lado o processo criativo e expressivo dos sujeitos (MARTINS, 2017. p. 103).

Entre os ritmos no formato de dança de casal, dançamos o forró, o samba e o fandango gaúcho. É importante lembrar que eu ia apresentando alguns passos, alguns giros, ensaiando alguns movimentos, mas durante a brincadeira cada casal ia construindo sua própria dança (MARTINS, 2017. p. 105).

Para poder alcançar alguns dos objetivos propostos inicialmente no meu plano de ensino, apresentei aos alunos alguns vídeos com imagens de diversas danças. Enquanto assistimos ao vídeo, fui explicando as possibilidades de se dançar: improvisando, seguindo coreografias, em casal ou em círculos (danças circulares). Nos vídeos todas essas formas

de se dançar foram apresentadas, inclusive o mesmo ritmo sendo dançado de formas diferentes, como o break, que apareceu em coreografias e no formato de desafio (improvisado). Durante a assistência do filme, algumas crianças riram ao observar danças como o xaxado, a chula gaúcha e o carimbó. Nesse momento, fiz algumas intervenções no sentido de mostrar que estamos rindo porque nós não conhecemos aquelas danças, e que dessa forma estamos desvalorizando o que os brasileiros de outras regiões estão produzindo (MARTINS, 2017. p. 106).

Durante o estudo dos ritmos selecionados, eu apresentava um vídeo com imagens da dança, ouvíamos algumas músicas que representavam aquele ritmo, experimentávamos os passos daquele ritmo e construíamos nossas possibilidades de dançar. Enquanto assistíamos aos vídeos, tentei proporcionar aos estudantes momentos de leitura dessas práticas corporais, isto é: eu pedia aos alunos que observassem quem são as pessoas (homens, mulheres, crianças, idosos) que estavam dançando, quais as roupas usadas, em quais espaços as danças aconteciam, quais materiais/adereços eram utilizados, quais os movimentos mais importantes (MARTINS, 2017. p. 108).

Nas danças coreografadas, iniciávamos com a coreografia original da música e, em vários momentos, tentávamos desconstruí-la. Mas confesso que não foi um exercício fácil. Com os ritmos que os alunos não conheciam muito, como o axé e o frevo, os processos de criação das próprias coreografias aconteceram com mais liberdade, pois os alunos apresentavam alguns passos para a composição da dança. Já nos ritmos com as músicas mais conhecidas, praticamente não conseguimos mudar muito os passos, até porque utilizamos algumas letras que dizem o que precisa ser feito durante a dança. Quando isso aconteceu, procurei valorizar também alguns itens importantes nas danças coreografadas, como cada um realizar seu movimento no tempo certo, ao mesmo tempo, ou para o mesmo lado, abordando um pouco mais as questões técnicas das danças (MARTINS, 2017. p. 109).

Quando estudamos as danças pertencentes à região Norte do Brasil, estudamos especificamente o boi-bumbá, presente no Estado do Amazonas. Apesar da existência dessa atividade folclórica em outros estados e regiões do País, entendi que as particularidades que existem sobre essa prática naquele estado ampliariam os conhecimentos dos alunos sobre a diversidade cultural que estávamos estudando. A existência de uma rivalidade entre os bois Garantido e Caprichoso, a existência de um espaço para a festa, o Bumbódromo, a divulgação dessa festa na televisão aqui da nossa região, enfim, acreditei que nos debruçarmos sobre esse tema especificamente seria mais interessante, pois aprofundaríamos mais nossos estudos sobre essa prática cultural que está um pouco distante da nossa realidade (MARTINS, 2017. p. 111).

Para finalizar o trabalho, as turmas apresentaram uma dança de cada região do Brasil na festa da escola, possibilitando análises e reflexões dos alunos, das alunas e de toda a comunidade escolar a respeito das danças brasileiras e, por consequência, da diversidade cultural existente no país.

Durante as vivências, utilizamos músicas de grupos da região que retratam bem essa disputa entre os bois e nos organizamos em dois grupos: o do Boi Garantido e o do Boi Caprichoso. Para as experimentações das danças do boi-bumbá, utilizamos os bois produzidos para a apresentação das turmas dos 4ºs anos, pois, na apresentação final, cada ano do ciclo apresentaria uma dança de um ritmo pertencente à região que foi estudada em sala de aula com as professoras polivalentes. Cada aluno pôde escolher a qual Boi iria pertencer; em geral as meninas escolhiam o Garantido, por ser vermelho, e os meninos o Caprichoso, por ser azul, mas alguns não se preocuparam com isso (MARTINS, 2017. p. 111).

Para um encerramento do trabalho realizado com as danças que contemplasse o projeto da escola, organizamos a festa “Meu Brasil brasileiro que canta e encanta”. Uma festa em que tentamos apresentar um pouco da diversidade cultural brasileira estudada em nossas aulas. Figurinos, danças, enfeites, comidas, enfim, tentamos valorizar um pouco de cada região brasileira. Durante as apresentações das danças, eu contava um pouco da região e das características da dança que seria apresentada, desde o grupo que a pratica, os figurinos, as letras das músicas, para que os pais também entendessem um pouco mais a diversidade que estava ali presente. Tivemos a apresentação de: sertanejo, fandango gaúcho, rancheira, frevo, samba, boi-bumbá, hip-hop, funk, xaxado e catira (MARTINS, 2017. p. 113).

Dando continuidade às descrições dos relatos de experiências de caráter interdisciplinar e relacionados com projetos de ensino, as professoras Ângela e Jéssica apresentaram a sua prática pedagógica com a tematização do circo<sup>24</sup>.

A organização dos conteúdos pensados em blocos temáticos se deu a partir do elemento cultural circo juntamente com os movimentos básicos do ser humano passando pela combinação dos movimentos e ajustando com os movimentos culturalmente determinados. Com aspectos pessoais e interpessoais, tais quais anatomia e biomecânica e demandas do ambiente contextualizando a história, política e estética. Temas esses que deram base para toda a pesquisa, planejamento e aprofundamento de nossas ações pedagógicas (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017. p. 118).

A conversa com as turmas iniciou a partir de um circo escola recém-chegado na comunidade e instalado num espaço público nomeado como Centro Esportivo de Lazer, no qual algumas crianças da escola estavam matriculadas e compartilhavam experiências, porém nesta troca de ideias fomos percebendo que a proposta se dava apenas pelos procedimentos, pelo fazer (PCNs, 1998). Foi então que as turmas foram

---

<sup>24</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ARAÚJO, Ângela Maris Murillo; RODRIGUES, Jéssica Camila Ramos. Respeitável público: Circo: um picadeiro chamado escola. In: OKIMURA-KERR, Tieme et al. **Educação Física no Ensino Fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos**. Curitiba: CRV, 2017. p. 117-134.

convidadas a realizar uma atividade sobre os seus conhecimentos prévios (FREIRE, 1997) (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017. p. 119).

As docentes debateram com os alunos e as alunas sobre aspectos históricos, políticos, estéticos, anatômicos e biomecânicos dessa prática corporal, além de proporcionar vivências de diversificados elementos das atividades circenses.

Num primeiro momento de análise deste levantamento de saberes, a necessidade observada voltou-se para a História e possível trajetória do circo, tal qual ocorreu na vivência do circo e um fragmento de sua história, em particular, os Saltimbancos. No qual as turmas foram convidadas a apreciar uma imagem de 1793 que retratava esses artistas de rua (trupe). As turmas apreciaram diferentes fatores, como: as roupas e a época que ocorreu, o local (rua) e o movimento ilustrado (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017. p. 120).

Após adentrar um pouco na trajetória do circo, foi inserida a apreciação e análise dos DVDs do Cirque Du Soleil que vieram ao Brasil, sendo: Saltimbancos, Alegria e o La Nouba, entre os muitos espetáculos circenses criados por essa companhia (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017. p. 121).

Em consonância com todo contexto apresentado acima, continuamos a sequência didática com os elementos principais que envolvem todo universo circense, entre eles: acrobacia, equilibrismo, malabarismo, clowns e a tríade das linguagens artísticas (teatro, música e dança) (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017. p. 123).

A cada aula pode-se acrescentar um elemento, conforme a classificação por materiais de pequeno, médio e grande porte (BORTOLETO; MACHADO, 2003) ou pela ação (malabarismo, equilibrismo e acrobacia) (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017. p. 123).

Como produção final do projeto educativo, um espetáculo com elementos circenses foi organizado na escola, envolvendo as acrobacias, o equilibrismo, o malabarismo, o teatro, a dança e a música, sendo que todas essas manifestações culturais foram tematizadas durante as aulas de Educação Física.

Na sequência pedagógica das nossas propostas de artes circenses e como produção final, as crianças organizaram e encenaram um espetáculo (participação e apreciação dos familiares) com os elementos circenses (acrobacias, equilibrismo e malabarismo) vivenciados, acrescentando outras manifestações artísticas presentes no circo, como: o teatro (palhaço e magia), a dança e a música. Tais manifestações foram exploradas com caracterização de personagens (fantasias) e jogo teatrais como fio condutor, movimentos espelhos, quinosfera (a relação entre a pessoa, e o espaço que a envolve enquanto percepção do limite), escultura/massa, estátua, sombra, mímica e outras (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017. p. 123).



Respeitar o projeto político-pedagógico da escola é também extremamente relevante para a organização didática das aulas de Educação Física na perspectiva de trilhar caminhos interdisciplinares. Nesse contexto, o professor Daniel sistematizou a sua experiência educativa a partir do projeto da escola<sup>25</sup>

Nesse processo de reorientação curricular e de disputas dentro da unidade escolar sobre as formas de se pensar a EF, o corpo docente da escola decidiu que o projeto político pedagógico para o ano de 2014 discutiria novas expressões culturais dos jovens, pois foi observado que, durante as férias, em São Paulo, os adolescentes realizaram “rolezinhos” em shoppings da cidade, se organizaram para realizar manifestações contra a Copa do Mundo de futebol e a favor de melhorias estruturais para a cidade. Nessas discussões de planejamento, os professores mencionaram a importância de compreender melhor as ações dos jovens do século XXI, principalmente no local onde eles passam grande parte do seu dia: a escola. Nesse contexto, a EF deveria selecionar conteúdos e estratégias que visassem atingir a esses objetivos (MALDONADO; SILVA, 2017. p. 390).

A prefeitura de São Paulo possuía, naquele momento, três ciclos de escolarização: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral. No ciclo Autoral os alunos eram considerados atores ativos no processo de ensino-aprendizagem e os professores dos diferentes componentes curriculares precisavam se articular para trabalhar de forma interdisciplinar. Esse ciclo é frequentado pelos discentes do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2014) (MALDONADO; SILVA, 2017. p. 390).

O ciclo Autoral era concebido a partir de uma proposta pedagógica que favorecia o desenvolvimento humano mediante o exercício da responsabilidade, da solidariedade, da tomada de decisões, bem como devia propiciar a apropriação e manejo do conhecimento culturalmente acumulado com a responsabilidade de buscar a transformação social (SÃO PAULO, 2014) (MALDONADO; SILVA, 2017. pp. 390-391).

Após tomar a decisão de tematizar os jogos nas aulas do componente curricular, Daniel sistematizou o seu projeto educativo desenvolvendo um trabalho interdisciplinar com a professora de Artes sobre jogos tradicionais, além de problematizar com os alunos e as alunas sobre aspectos sociais e econômicos relacionados com os jogos cooperativos.

Decidimos, então, tematizar os jogos durante o período de um semestre por perceber que suas características eram completamente relacionadas aos objetivos traçados no projeto político pedagógico da escola e aos propósitos do ciclo Autoral. Também fizemos esta escolha porque

---

<sup>25</sup> É possível acessar o relato de experiência completo MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. O jogo como manifestação da cultura corporal de movimento na Educação Física Escolar: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**. Florianópolis/SC, v. 28, n. 48, p. 386-403, 2016.

percebíamos que os discentes realizavam diferentes tipos de jogos no intervalo das aulas e comentavam durante as aulas a respeito daqueles que desenvolviam nas ruas onde moravam (MALDONADO; SILVA, 2017. p. 391).

Tendo como pano-de-fundo essas características dos jogos, iniciamos as aulas realizando diferentes jogos tradicionais (queimada, alerta, brincadeiras de corda, rouba-bandeira, amarelinha, cabra-cega, cabo de guerra, entre outros). Algumas crianças não conheciam muitos desses jogos que eram realizados em lugares e em momentos não tão distantes deles (MALDONADO; SILVA, 2017. p. 392).

Durante a realização dos jogos tradicionais, conversamos com a professora de Artes sobre o que estávamos desenvolvendo. Após essa conversa, ela concordou em se envolver no projeto e pediu que os alunos realizassem a releitura das obras de arte de um artista chamado Ivan Cruz. Esse artista pintou diversas brincadeiras e jogos tradicionais da sua infância. Os alunos conheceram um pouco da história do artista e realizaram, em grupo, a releitura de um dos seus quadros. Posteriormente, reproduziram essas obras de arte em caixas de pizza (MALDONADO; SILVA, 2017. p. 393).

Após algumas conversas e debates onde abordamos o que se pode aprender por meio desses jogos e suas implicações para nossas vidas, foram vivenciados alguns jogos cooperativos (travessia, nó humano, jogo de cadeira cooperativo, vôlei com rede humana e passando por dentro do arco cooperativo) (MALDONADO; SILVA, 2017. p. 394).

Ao final de cada jogo, fazíamos rodas de conversa para debater com os alunos sobre a sociedade capitalista, sobre vencer a qualquer custo nos jogos competitivos e sobre as qualidades e os limites dos jogos cooperativos experimentados. Nesse momento, mostrávamos vários exemplos do que fazem os atletas que buscam a vitória a qualquer custo (utilizam anabolizantes, tentam ludibriar o árbitro, estimulam a violência entre os atletas). Também conversávamos sobre a exclusão dos menos habilidosos das aulas de EF e discutimos, principalmente, os motivos das crianças e adolescentes reproduzirem, na escola, muitas situações que ocorrem no esporte de alto nível. Esse momento também serviu para discutir sobre a participação efetiva das meninas na aula, pois, com outros professores, os discentes relatavam que as aulas eram dominadas pelos meninos, enquanto as meninas ficavam conversando na arquibancada (MALDONADO; SILVA, 2017. p. 395).

Após estudar com os alunos os jogos tradicionais, os jogos cooperativos e os jogos que estimulam as inteligências múltiplas, solicitamos a eles que criassem ou transformassem jogos atendendo a duas condições: 1) todos os alunos teriam que jogar, e 2) os materiais utilizados nesses jogos teriam que existir na escola. No dia dessa criação, entregamos uma folha para cada aluno e pedimos que eles realizassem um desenho do jogo criado e escrevessem como essa atividade seria jogada (Figura 5). Após recolher as folhas, os próprios alunos explicavam para a turma os jogos criados e todos jogavam. Em alguns momentos, os discentes criaram jogos muito difíceis de realizar, mas fazíamos as adaptações necessárias e sempre conseguíamos jogar as atividades criadas pelas próprias crianças (MALDONADO; SILVA, 2017. p. 397).

A finalização da experiência educativa aconteceu no Dia da Família na escola, onde os educandos e as educandas fizeram diferentes jogos tradicionais e apresentaram as obras de arte que produziram nas aulas do referido componente curricular.

No Dia da Família na escola do 2º semestre de 2014, os alunos do 7º ano realizaram uma exposição de Artes com os quadros que reelaboraram das obras do artista Ivan Cruz e brincaram de diferentes jogos tradicionais (futebol de botão, bolinha de gude, elástico, pião, ioiô e bambolê) que ainda não tinham sido realizados durante as aulas de EF (MALDONADO; SILVA, 2017. p. 399).

Muitos familiares estiverem presentes na escola nesse dia e brincaram com seus filhos, sobrinhos e netos, e puderam apreciar as obras de arte criadas pelos alunos. Esse evento foi muito importante para que as crianças e adolescentes dessa unidade escolar pudessem passar mais tempo com as pessoas da sua família e refletissem sobre os conteúdos debatidos durante as aulas de EF e de Artes (MALDONADO; SILVA, 2017. p. 400).

Em uma escola de Ensino Médio Integrado, a professora Daiana também organizou um projeto de ensino com práticas circenses, mas com um caráter interdisciplinar, já que tanto os componentes curriculares da área da formação geral, quanto da área de formação profissional, se envolveram na proposta<sup>26</sup>.

Dentro desse contexto, neste relato em questão, apresentaremos uma vivência por meio do tema Circo com alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio nas aulas de Educação Física Escolar (SANTOS; PRADO, 2018. p. 130).

Sendo assim, este relato teve como premissa desenvolver um trabalho integrador, extrapolando as ideias de um componente curricular e buscando integrar duas modalidades, nível técnico e médio, além da integração de três cursos diferentes: Comunicação Visual, Modelagem do Vestuário e Química (SANTOS; PRADO, 2018. p. 130).

O projeto apresentado a seguir foi desenvolvido em uma escola técnica da rede estadual do Estado de São Paulo com alunos dos Cursos Comunicação Visual, Modelagem do Vestuário e Química Integrados ao Ensino Médio. A ideia de realizar anualmente uma Mostra de Dança iniciou-se no ano de 2012 como um evento para o encerramento do ano letivo desenvolvido unicamente pelo componente Educação Física e Arte. No ano seguinte, propôs-se incluí-la ao Plano Plurianual de Gestão (PPG) tendo em vista a importância que a Mostra tomou para os alunos e em 2014 foi proposto desenvolvermos um trabalho mais

---

<sup>26</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SANTOS, Daiana Machado; PRADO, Renata Cristina Garcia. O circo nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: compartilhando uma experiência integradora. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência**. Curitiba: CRV, 2018. p. 129-142.

abrangente, um trabalho integrador entre componentes e cursos, articulando base comum e técnica. Esta proposta nasceu da necessidade de quebrar alguns paradigmas presentes entre os alunos de que a base técnica tinha maior importância em detrimento a base comum e de que determinado curso era mais importante que outro. Para isso, pensamos em fazer um projeto não de encerramento, mas para o ano, para a escola (SANTOS; PRADO, 2018. pp. 130-131).

Levando em consideração a realidade da escola naquele momento, a qual oferece cursos de ensino médio integrado ao técnico, buscou desenvolver (possibilitar) a proposta para outros componentes como Português, História, Sociologia, Física (base comum) e componentes da base técnica como Desenho de Moda, Formas Compositivas dos Elementos Gráficos (SANTOS; PRADO, 2018. p. 131).

Durante a primeira reunião pedagógica do ano de 2014 explicamos que desejaríamos desenvolver um projeto que fosse além da Mostra de Dança, extrapolando para outras dinâmicas e outras possíveis relações. Resgatamos falas dos professores que apresentavam um clima de competição e hierarquização dentro dos cursos e entre os alunos, do qual estava difícil de ministrar aulas. Inicialmente não houve grande empolgação, talvez pelo fato de em outros momentos ter se proposto estas ações e as mesmas não terem dado certo durante o desenvolvimento. Esta proposta integradora tinha na sua essência um cunho social, elo integrador dos cursos e disciplinas. Uma das maiores prioridades era o desenvolvimento de um trabalho voluntário durante o ano e vinculado a proposta da Mostra de Dança (SANTOS; PRADO, 2018. pp. 131-132).

Entre os temas para a Mostra tínhamos os Contos de Grimm, Cultura Africana e centenários no ano de 2014. Entretanto, apaixonada por circo e tendo como objetivo a valorização e a percepção do aluno por esta cultura, sugeri que o tema fosse Circo. Todos acharam muito interessante e organizamos os macrotemas para todas as turmas (SANTOS; PRADO, 2018. p. 132).

Após a escolha do tema circo como referência do projeto de ensino desenvolvido na ETEC, a professora Daiana relata como que todas as disciplinas envolvidas contribuíram com a experiência educativa a partir das suas especificidades e objetivos.

Durante o primeiro semestre, cada componente curricular teve liberdade para abordar o tema Circo e sua Cultura e o Trabalho Voluntário da forma que melhor se articulasse ao seu Plano de Trabalho Docente (PTD). Estas ações de embasamento foram importantes para a aderência e fortalecimento do trabalho a ser executado no final do ano (SANTOS; PRADO, 2018. p. 133).

No segundo semestre o que o tema circo foi tratado de forma centra durante as aulas de Educação Física. Utilizamos algumas ideias apresentadas por Bortoleto (2008) no seu livro que apresenta onze modalidades circenses: acrobacia de solo, malabares (bolas), palhaço, rola-rola, parada de mãos, perna de pau, acrobacia coletiva, monociclo, tecido, trapézio fixo e balsa. Além destas, os alunos podiam propor

outras. Estas modalidades nortearam a escolha dos temas e o desenvolvimento do conteúdo durante as aulas (SANTOS; PRADO, 2018. p. 134).

Além dos temas e das atividades propostas no PTD da Educação Física para o segundo semestre, recebemos em nossa escola uma professora de arte circense que nos ministrou algumas oficinas e conduziu a algumas propostas para serem desenvolvidas. Outra oficina importante foi de Ritmo e Dança, a qual foi possível os alunos pensar e vivenciar diferentes formas de pensar a dança, o teatro, a expressão corporal e o ritmo dentro do espetáculo. Assistimos dois filmes: Água para Elefante (contexto histórico da arte circense) e “Pach Adams” (trabalho social e voluntário) (SANTOS; PRADO, 2018. p. 134).

Os professores de Português, Sociologia e História propuseram e idealizaram uma análise fílmica juntamente com a professora de Arte para desenvolverem debates sobre a conscientização da história do Circo. Também coube as professoras de Educação Física e Arte a organização da Visita Técnica ao Centro de Memória do Circo. Outra ação importante foi a escolha do Circo e a oportunidade de fazermos uma visita com os alunos, assistir a um espetáculo e após fazer um momento de “bate papo com o artista” onde foi possível perceber quanto envolvidos e munidos de consciência nossos alunos estavam com relação a temática e a própria história de vida do artista e do circo. Alguns alunos questionaram sobre a educação dos filhos, sobre políticas de incentivo, formação do artista e treinamento, foi uma manhã de muito aprendizado e de sensibilidade, até porque para o artista de circo aquilo não se limita a seu trabalho, mas a sua família, a sua história de vida. Ele é o circo (SANTOS; PRADO, 2018. p. 134).

Não podemos deixar de citar as aulas de Física voltadas a compreender a forma correta de movimentos como mortal, estrelas, monociclo, malabares e perna de pau. Certamente sem estes conceitos seria muito mais difícil de realizarmos nosso espetáculo (SANTOS; PRADO, 2018. p. 134).

O figurino foi desenvolvido pelos participantes com a orientação artística na apropriação do tema sendo que a produção foi de customização ou confecção dependendo da criatividade. O desenvolvimento das indumentárias acabou sendo condizente com o tema/modalidade proposto e atender a ideias de sustentabilidade e reaproveitamento, sendo adequado para o espaço escolar sob a orientação e aprovação dos professores de Artes e Desenho de Moda (SANTOS; PRADO, 2018. p. 135).

Com relação a avaliação do trabalho, cada componente curricular teve como critério principal elaborar e aplicar uma avaliação formativa, buscando valorizar o ponto de partida dos alunos e considerando o processo de elaboração da coreografia, cenário e figurino: observação, comprometimento, movimentos técnicos, criatividade e organização. A construção coletiva, o contínuo em todo o processo de elaboração do projeto e durante as aulas em que os conhecimentos forem abordados, pois a cada etapa foi verificada de acordo com as atitudes, interesse, procedimentos e realização das oficinas e trabalho de arrecadação de

produtos das necessidades básicas do grupo assistido (SANTOS; PRADO, 2018. p. 135).

A finalização da prática pedagógica ocorreu com a arrecadação de dinheiro na apresentação circense realizada para a comunidade, com a perspectiva de doar essa verba para uma instituição filantrópica. Nesse contexto, o trabalho interdisciplinar continuou com a elaboração dos produtos de higiene e limpeza e camisetas doadas.

Para finalizar o projeto, entregamos os produtos produzidos e arrecadados pelos alunos e o cheque no valor arrecadado no espetáculo na instituição de idosos, sendo que estes produtos de higiene e limpeza foram elaborados pelos alunos do Curso de Química Integrado ao Ensino Médio; as camisetas confeccionadas pelos alunos de Modelagem do Vestuário Integrado ao Ensino Médio; o cheque no valor das arrecadações dos alunos foi conquistado através da venda dos ingressos e demais ações e das doações recebidas pela comunidade escolar; e outras doações como fraldas e alimentos (SANTOS; PRADO, 2018. p. 141).

Outros projetos educativos organizados nas aulas de Educação Física que abordaram temas de caráter interdisciplinar também foram publicizados, principalmente quando os professores e as professoras do componente curricular se alinharam ao projeto político-pedagógico da escola e problematizaram aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais relacionados com os jogos e as

brincadeiras<sup>27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38</sup>, as lutas<sup>39,40,41,42,43,44,45,46</sup>, as danças<sup>47,48</sup>, as ginásticas<sup>49,50,51,52</sup>, o circo<sup>53,54</sup>, as modalidades esportivas<sup>55,56,57,58,59</sup>, os esportes

---

<sup>27</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ALMEIDA, Valter Teixeira. O resgate dos jogos e brincadeiras populares: a prática da pedagogia histórico-crítica nas aulas de Educação Física. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017. p. 71-84.

<sup>28</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOARES, Gisele da Silva; ALVES, Everton Ucela; NASCIMENTO, Juliana. Da tradição à inovação: jogos que transcendem mundos e transformam gerações. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças 2. Curitiba: CRV, 2017. p. 87-102.

<sup>29</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOUZA, Mirvane Dias; LEITE JÚNIOR, Renato. Ressignificando a brincadeira de pega-pega durante as aulas de Educação Física Escolar. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças 2. Curitiba: CRV, 2017. p. 75-86.

<sup>30</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em JANUARIO, Paulo Clepard Silva; MORAIS, Milena Pedro; RODRIGUES, Graciele Massoli. Práticas pedagógicas inclusivas: musicalizando aulas de Educação Física. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 231-244.

<sup>31</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. Nossas brincadeiras. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 65-73.

<sup>32</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em GOULART, Milainy Ludmila Santos. Viajando no mundo da literatura infantil: uma experiência pedagógica nas aulas de Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 9, n. 1, p. , 2018.

<sup>33</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MANDARINO, Cláudio Marques. Educação Física e poesia na escola: dialogando uma experiência pedagógica com o livro Menino do Mato, de Manoel de Barros. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 3, n. 2, p. 46-56, 2012.

<sup>34</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz; AGUIAR, Alessandra Aparecida Dias. Ameba, Real, Chinesa, Baleado: protagonizando jogos de queimada. In: NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012. p. 13-30.

<sup>35</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. O ato de brincar e a abordagem crítico-superadora da Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 8, n. 2, p. 20-30, 2017.

<sup>36</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OKIMURA-KERR, Tieme. O que podemos ensinar “além da prática” na Educação Física Escolar? In: OKIMURA-KERR, Tieme et al. **Educação Física no Ensino Fundamental I**: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos. Curitiba: CRV, 2017. p. 175-204.

<sup>37</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OLIVEIRA, Victor José Machado; LUIZ, Igor Câmara. Da queimada “intergaláctica” ao cabo de “três forças”: uma experiência pedagógica sobre os usos dos jogos como conteúdo de ensino da Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 7, n. 1, p. 20-31, 2016.

<sup>38</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MELO, Luciene Farias; FERRAZ, Osvaldo Luiz. O portfólio nas aulas de Educação Física Escolar. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças 2. Curitiba: CRV, 2017. p. 145-158.

<sup>39</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em FALCONI, Carlos Alexandre; FARIAS, Uirá de Siqueira. “IT’S TIME” A luta na escola: uma perspectiva através dos jogos de oposição. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017. p. 101-114.

<sup>40</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em LANDIM, Renata Aparecida Alves et al. O conteúdo lutas e o tema transversal ética nas aulas de Educação Física: reflexões e experiências. **Temas em Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 123-136, 2017.

- 
- <sup>41</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. Tematizando o Muay-Thai nas aulas de Educação Física: um relato de múltiplas ressignificações. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**. Campinas, v. 15, n. 2, p. 224-234, 2017.
- <sup>42</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes; OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. A Educação Física cultural na escola: tematizando os diferentes discursos do Muay Thai. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 263-270, 2014.
- <sup>43</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. As três dimensões do conteúdo na Educação Física: tematizando as lutas na escola pública. **Conexões: revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, v. 11, n. 4, p. 195-211, 2013.
- <sup>44</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em LOPES, Raphael Gregory Bazílio; OKIMURA-KERR, Tieme. O ensino das lutas na Educação Física Escolar: uma experiência no Ensino Fundamental. **Motrivivência**. Florianópolis/SC, v. 27, n. 45, p. 262-279, 2015.
- <sup>45</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OKIMURA-KERR, Tieme; VIEIRA, Lenice Aparecida. Inspirando a formação e a intervenção profissional em Educação Física com ensino sobre lutas na escola. In: SANCHES NETO, Luiz et al. **Educação Física Escolar e perspectivas de intervenção**. Curitiba: CRV, 2016. p. 147-182.
- <sup>46</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em FURTADO, Renan Santos; MONTEIRO, Elaine Cristina Pinheiro; VAZ, Alexandre Fernandez. Lutas no Ensino Médio: conhecimento e ensino. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 10, n. 1, p. 57-69, 2019.
- <sup>47</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em DINIZ, Irla Karla dos Santos. Dança nas aulas de Educação Física: dando voz ao corpo no IFSP – Capivari. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência 2**. Curitiba: CRV, 2018. p. 133-146.
- <sup>48</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em AGUIAR, Camila Silva; MORAES, Carin Sanches. Danças eletrônicas: do intervalo às aulas de Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012. p. 83-95.
- <sup>49</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BARROS, Mariana Silva. Ginástica Artística na Educação Física Escolar: necessidades e possibilidades na escola. In: PEREIRA, Maria do Perpétuo Socorro Sarmiento. **Experiências de intervenção pedagógica na educação física escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 126-140.
- <sup>50</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOTERO, Mildred Aparecida. Prazer e mídias como elementos do ensino de ginástica artística na escola. In: CORREIA, Walter Roberto; RODRIGUES, Barbara Muglia. **Educação Física no Ensino Fundamental: da inspiração à ação**. São Paulo: Fontoura, 2015. p. 165-182.
- <sup>51</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira. Musculação nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental (relato de experiência). **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 2, v. 3, p. 128-140, 2016.
- <sup>52</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em DUARTE, Cátia Pereira; MESQUITA, Bruna Bárbara; SILVA, Warley Almieda. Aulas de ginástica no Ensino Médio e formação cidadã dos discentes. In: ANTUNES, Marcelo Moreira; MIRANDA, Márcia. **A Educação Física Escolar em colégios de aplicação: múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2017. p. 133-145.
- <sup>53</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOUZA JÚNIOR, Antonio Fernandes. Atividades circenses no Ensino Fundamental: uma possibilidade na Educação Física Escolar. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**. Campinas, v. 16, n. 4, p. 600-614, 2018.
- <sup>54</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NEVES, Marcos Ribeiro; QUARESMA, Felipe Nunes. Hoje tem goiabada? Não! Hoje tem marmelada? Não! O que temos então? Estudos culturais em ação. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática – volume 2**. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 135-149.
- <sup>55</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira; JABOIS, Diego Pinto; NEIRA, Marcos Garcia. Organização didático-pedagógica das aulas de Educação Física na Educação Básica: entre o “não mais” e o “ainda não”? **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**. Campinas: SP, v. 17, p. 1-17, 2019.
- <sup>56</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ARAUJO, Angela Maris Murillo; RODRIGUES, Jéssica Camila Ramos. Esportes coletivos com bola: uma família que dá jogo. In: VENÂNCIO, Luciana et al. **Educação Física no Ensino Fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as) pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017. p. 115-138.



---

<sup>57</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em PALMEIRA, Marcus Vinícius; NOGUEIRA, Valdilene Aline. A tematização do voleibol na escola pública à luz da abordagem crítico-emancipatória: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 3, v. 2, p. 157-166, 2017.

<sup>58</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira. Ensino dos esportes na escola pública e o desenvolvimento do pensamento crítico de alunos do Ensino Médio. **Conexões**: revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas, v. 13, n. 3, p. 213-230, 2015.

<sup>59</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira et al. A produção de documentários nas aulas de Educação Física Escolar: a utilização de tecnologias para a ampliação do pensamento crítico de alunos e alunas do Ensino Médio. **Corpoconsciência**. Cuiabá-MT, v. 22, n. 2, p. 85-99, 2018.

olímpicos<sup>60,61</sup>, os esportes adaptados<sup>62</sup>, os esportes alternativos<sup>63</sup>, os esportes coletivos<sup>64,65,66,67</sup> o atletismo<sup>68</sup>, o badminton<sup>69,70</sup>, o tênis<sup>71</sup>, as práticas corporais de aventura<sup>72,73,74,75,76</sup> e diferentes manifestações da cultura corporal<sup>77,78,79,80,81</sup>.

---

<sup>60</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BOLOGNA, Leandro Correia et al. Jogos olímpicos e a Educação Física Escolar: aproximações e experiências de professores da rede municipal de Santo André com esportes não tradicionais. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017. p. 41-54.

<sup>61</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ANDRADE, Leonardo Carlos et al. As olimpíadas dos meus sonhos: possibilidades e saberes dos jogos olímpicos na educação infantil. In: RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. **O ensino da Educação Física na educação infantil**: reflexões teóricas e relatos de experiência com a cultura corporal na primeira etapa da educação básica. Curitiba: CRV, 2019. p. 81-88.

<sup>62</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCHHINI, Daniel. Esportes adaptados nas aulas de Educação Física: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 2, v. 1, p. 93-107, 2016.

<sup>63</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BARRA, Andréa de Oliveira. Compartilhando Experiências nas aulas de Educação Física no CEFET – Campus Nepomuceno. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio**: a prática pedagógica em evidência 2. Curitiba: CRV, 2018. p. 147-158.

<sup>64</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Reflexões e desafios de uma experiência pedagógica com a tematização de esportes na escola pública. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças 2. Curitiba: CRV, 2017. p. 159-178.

<sup>65</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em LIMA, Marcelo Ferreira; MÜLLER, Arthur. O futsal na ETEC José Rocha Mendes: quando a mão entra no jogo. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017. p. 152-162.

<sup>66</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em RICHTER, Ana Cristina. Dos lugares do esporte nas aulas de Educação Física: algumas possibilidades de intervenção pedagógica. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 1, n. 1, p. 43-56, 2009.

<sup>67</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em LIMA, Marcelo Ferreira; MÜLLER, Arthur. Duas, ou mais saídas e condução: outras faltas apitadas pelos discentes do 2º de Eletrônica do JRM. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio**: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018. p. 201-212.

<sup>68</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em GUEDES, Amanda Clésia Rodrigues et al. A máquina do tempo do DEI: viajando pela história do atletismo – saberes e movimentos na educação infantil. In: RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. **O ensino da Educação Física na educação infantil**: reflexões teóricas e relatos de experiência com a cultura corporal na primeira etapa da educação básica. Curitiba: CRV, 2019. p. 63-79.

<sup>69</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NASCIMENTO, Aline Santos. Bad o que? Uma produção sobre o badminton. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: relatos de experiência. Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 20-28.

<sup>70</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em TINÔCO, Rafael de Gois; BATISTA, Alison Pereira; ARAÚJO, Allyson Carvalho. Apontando possibilidades para o ensino do badminton na Educação Física Escolar. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 5, n. 1, p. 9-19, 2014.

<sup>71</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OKIMURA-KERR, Tieme. Possibilidades de ensino a partir do currículo do Estado de São Paulo: movimentos, aspectos pessoais e demandas ambientais sobre o tênis. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio**: a prática pedagógica em evidência 2. Curitiba: CRV, 2018. p. 177-194.

<sup>72</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SILVA, Adriano Gonçalves. Trekking como conteúdo da Educação Física no Ensino Médio: diálogos entre cultura, educação e meio ambiente. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio**: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018. p. 143-158.

Já na Educação de Jovens e Adultos, os professores Admir e Cláudio apresentaram uma experiência educativa, organizada a partir do projeto Corpo e Movimento na EJA<sup>82</sup>.

O presente texto tem como objetivo relatar uma experiência de ensino de práticas corporais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME-BH), realizada ao longo do período de seis anos (2005 a 2010), denominada de *Projeto Corpo e Movimento na EJA*. Para tanto, nosso relato está organizado em três eixos: inicialmente, apresentamos o contexto singular que possibilitou o desenvolvimento das atividades. Em seguida, descrevemos e analisamos o processo de ensino de práticas corporais. Ao final, apresentamos algumas reflexões tendo como referência as percepções dos estudantes e dos professores/as que participaram do projeto (ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017. p. 205).

---

<sup>73</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BOCCHINI, Daniel; MALDONADO, Daniel Teixeira. Andando sobre rodas nas aulas de Educação Física Escolar. **Motrivivência**. Florianópolis/SC, v. 26, n. 43, p. 277-286, 2014.

<sup>74</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOUZA, Fabrício Amaral; SILVA, Paula Cristina da Costa. A escalada nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Médio. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 4, n. 2, p. 44-54, 2013.

<sup>75</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Esportes radicais da escola: tempo e espaço para o desenvolvimento da criticidade e da cidadania. In: SILVA, Bruno Allan Teixeira; MALDONADO, Daniel Teixeira; OLIVEIRA, Leandro Pedro. **Manifestações culturais radicais nas aulas de Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2016. p. 107-131.

<sup>76</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NOGUEIRA, Valdilene Aline. O trabalho com projetos na Educação Física Escolar: construindo um projeto radical. In: SILVA, Bruno Allan Teixeira; MALDONADO, Daniel Teixeira; OLIVEIRA, Leandro Pedro. **Manifestações culturais radicais nas aulas de Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2016. p. 131-148.

<sup>77</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos et al. O jogo como estratégia pedagógica para o ensino da Educação Física Escolar no 5º ano do Ensino Fundamental I. **Corpoconsciência**. Cuiabá-MT, v. 20, n. 3, p. 1-8, 2016.

<sup>78</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OLIVEIRA, Leandro Pedro; VENÂNCIO, Luciana. Avaliação na Educação Física: experiências de um professor e de uma professora com seus alunos e suas alunas. In: VENÂNCIO, Luciana et al. **Educação Física no Ensino Fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as) pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017. p. 97-114.

<sup>79</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. Prática pedagógica na Educação Física: reflexões e análises das ações didáticas de um docente do Ensino Médio. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência**. Curitiba: CRV, 2018. p. 159-172.

<sup>80</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em KAWASHIMA, Larissa Beraldo; SOUZA, Laura Beraldo; FERREIRA, Lilian Aparecida. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Motriz**. Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 458-468, 2009.

<sup>81</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OLIVEIRA, Fernando Dias; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física Escolar no Ensino Médio: estímulo ao pensamento crítico e à formação da cidadania dos estudantes. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 265-280.

<sup>82</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. Ensino de práticas corporais na Educação de Jovens e Adultos: relato de uma experiência. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2**. Curitiba: CRV, 2017. p. 205-218.

Quanto à estrutura curricular do trabalho desenvolvido com os/as alunos/as da EJA, percebeu-se um processo que busca romper com a lógica disciplinar de transmissão e construção de conhecimento. Assim, os/as alunos/as frequentavam aulas das disciplinas de Português, Matemática e Língua Estrangeira. Os demais conhecimentos eram tratados e apresentados numa perspectiva de desenvolvimento de *Projetos de Trabalho*, que se balizam na articulação do processo de construção do conhecimento a partir de problemas da realidade contemporânea. Nesta concepção, o papel dos conteúdos disciplinares estaria vinculado à sua participação enquanto módulos de aprendizagem que funcionariam como “instrumentos culturais” para a resolução das questões levantadas no Projeto (ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017. p. 207).

Os professores mencionam que eles passaram a oferecer oficinas temáticas para os alunos e as alunas da EJA relacionadas com diferentes práticas corporais. Ao longo do semestre, os/as jovens e adultos poderiam escolher uma dessas atividades. Importante ressaltar que todas as manifestações da cultura corporal eram vivenciadas e analisadas, tanto que as aulas ocorriam em diferentes espaços da unidade escolar.

Para que todos os conteúdos/temas pudessem ser atendidos a estratégia construída pelos/as professores/as junto com os acadêmicos foi a oferta de *oficinas temáticas*, que receberam a denominação de “*Oficinas Corpo e Movimento*”. Os temas das oficinas relacionavam-se aos conteúdos de ensino da EF. Houve a oferta de uma oficina para cada um dos conteúdos: esportes, danças, lutas, ginásticas e jogos e brincadeiras. Os estudantes da EJA puderam se inscrever em uma das oficinas e frequentá-las ao longo de um semestre totalizando, em média, 12 encontros semanais (ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017. p. 209).

As oficinas que fizeram parte do *Projeto Corpo e Movimento na EJA* foram desenvolvidas com periodicidade semestral. Os estudantes podiam fazer uma escolha inicial e deveriam alternar as oficinas ao longo dos semestres. Além disso, vale destacar que as turmas foram sempre constituídas por interesse e não pelos agrupamentos originais. Assim, os estudantes participantes de uma determinada oficina pertenciam a diferentes agrupamentos (Alfabetização, Intermediário e Certificação), bem como se percebia uma diversidade geracional entre os grupos (ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017. p. 210).

Ao longo dos anos em que o projeto ocorreu foram desenvolvidas as seguintes oficinas: Esportes (coletivos, de aventura, de raquete); Danças (Break e danças urbanas); Ginásticas (academia, circo, alternativas); Lutas; Jogos e Brincadeiras (ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017. p. 210).

As oficinas foram realizadas em diferentes espaços da escola. Em função do tema, elas poderiam ser desenvolvidas em espaços externos (quadras, pátios e corredores) ou salas de aula (ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017. p. 210).

Percebemos que a apropriação diversificada dos espaços da escola possibilitou aos estudantes e docentes identificarem possibilidades de construção de novos usos e sentidos para os diferentes espaços da instituição. Além disso, também colaborou com o processo de ressignificação da EF, problematizando algumas representações hegemônicas sobre esse componente curricular (ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017. p. 212).

Admir e Cláudio concluem esse projeto temático possibilitou a superação de uma perspectiva de isolamento profissional, além de trazer novas significações para a Educação Física no cotidiano escolar.

O desenvolvimento do projeto *Corpo e Movimento na EJA* apontou a possibilidade de superação ou rompimento com uma concepção de trabalho isolado, e ao mesmo tempo, aponta elementos significativos para que possamos refletir sobre as possibilidades de construção de novas configurações da presença do ensino das práticas corporais e da EF na EJA, de forma articulada com os eixos e princípios do projeto político pedagógico da escola (ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017. p. 216).

O trabalho por projetos temáticos e interdisciplinares na Educação de Jovens e Adultos também foi desenvolvido nos relatos do professor Uirá<sup>83</sup> em São Paulo, da professora Giane<sup>84</sup>, dos docentes Adailson<sup>85</sup> e Eleandro<sup>86</sup>, do educador Allan e da educadora Ana Maria<sup>87</sup>, no Rio de Janeiro, durante as aulas de Educação Física.

Ainda na Educação de Jovens e Adultos, mais com uma preocupação maior em desenvolver projetos de ensino que dialogassem com o projeto político-pedagógico da escola e possibilitassem a participação efetiva de todos os alunos e todas as aulas nas aulas de Educação Física, a professora Marcela descreveu a sua experiência educativa

---

<sup>83</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em FARIAS, Uirá de Siqueira et al. Repensando a didática da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos – a promoção da saúde em foco. In: OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla. **Educação Física Escolar e Saúde: perspectivas e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2017. p. 137-156.

<sup>84</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em PEREIRA, Giane Moreira dos Santos. Educação Física no PEJA do Rio de Janeiro: o trabalho através de projetos temáticos. In: CARVALHO, Rosa Maria. **Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: CRV, 2011. p. 101-114.

<sup>85</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOUZA, Adailson Domingos. Jogos cooperativos. In: CARVALHO, Rosa Maria. **Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: CRV, 2011. p. 115-123.

<sup>86</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em JANNIBELLI, Eleandro. Quebrando o tabu – A Educação Física no conjunto da escola: um relato de experiência. In: CARVALHO, Rosa Maria. **Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: CRV, 2011. p. 161-169.

<sup>87</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em LIMA, Allan Benevides Durães; SILVA, Ana Maria Silva. Organização e o desenvolvimento das aulas de Educação Física na EJA através de oficinas pedagógicas. In: CARVALHO, Rosa Maria. **Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: CRV, 2011. p. 125-136.

com a tematização do circo na rede estadual do Rio de Janeiro<sup>88</sup>, a docente Dirce relatou o seu projeto educativo com dança em São Paulo<sup>89</sup> e a educadora Jacqueline apresentou relatos de experiência, com as mesmas características, na rede municipal de São Paulo, desenvolvendo trabalhos relacionados com a ginástica<sup>90</sup>, o slackline<sup>91</sup>, o vôlei de idosos<sup>92</sup>, o boliche, o tchoukball, o golfe e o atletismo nos jogos olímpicos e paralímpicos<sup>93</sup>.

## DISPUTAS PELA AUTORIA E CRIATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Se a vida pré-moderna era uma encenação diária da infinita duração de todas as coisas, exceto a vida mortal, a vida líquido-moderna é uma encenação diária de transitoriedade universal. O que os cidadãos do mundo líquido-moderno logo descobrem é que nada nesse mundo se destina a durar, que dirá para sempre. Objetos hoje recomendados como úteis e indispensáveis tendem a virar “coisa do passado” muito antes de terem tempo de estabelecer e de se transformar em necessidade ou hábito. Nada é visto como estando aqui para sempre, nada parece insubstituível. Tudo nasce com a marca da morte iminente e emerge da linha de produção com o prazo de validade impresso ou presumido. A construção de novos prédios não tem início a menos que se tenham emitido as permissões de demoli-los quando chegar a hora, como decerto ocorrerá; contratos não são assinados a não ser que sua duração seja determinada ou que seja fácil rompê-los quando se julgar necessário. Poucos compromissos, na verdade, duram tempo suficiente para alcançar um ponto sem retorno, e só por acidente dessas decisões, todas destinadas a valer a pena “por tempo indeterminado”,

---

<sup>88</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em AVELLAR, Marcela. A inserção do circo na Educação Física de jovens e adultos: revelando pessoas, aproximando distâncias. In: CORREIA, Walter Roberto; RODRIGUES, Barbara Muglia. **Educação Física no Ensino Fundamental**: da inspiração à ação. São Paulo: Fontoura, 2015. p. 183-200.

<sup>89</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOUZA, Dirce Maria Moreira Batista. Dança na EJA: Educação de Jovens e Adultos... (e idosos). In: CORREIA, Walter Roberto; RODRIGUES, Barbara Muglia. **Educação Física no Ensino Fundamental**: da inspiração à ação. São Paulo: Fontoura, 2015. p. 221-238.

<sup>90</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. Educação Física na EJA: uma experiência Ginástica no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física cultural**: escritos sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016. p. 121-148.

<sup>91</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus; NEIRA, Marcos Garcia. Slackline no CIEJA: mão á para melhorar o equilíbrio, é porque é... **Conexões**: Educação Física, Esporte e Saúde. Campinas, v. 16, n. 3, p. 382-394, 2018.

<sup>92</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos: o vôlei de idosos e a tentativa de garantir a participação de todos nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano V, v. 2, p. 146-158, 2019.

<sup>93</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. A construção do currículo da Educação Física no CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; farias, Uirá Siqueira. **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 280-300.

permanecem válidas. Tudo que nasce ou é feito, humano ou não, é dispensável até segunda ordem (BAUMAN, 2013. pp. 22-23).

Na última década, como podemos observar os relatos descritos de professoras e professoras de Educação Física, muitos projetos de ensino de caráter interdisciplinar e que respeitam o projeto político-pedagógico da escola foram organizados e tornados públicos na literatura da área.

Nesse cenário, os/as docentes vêm conquistando o direito a suas autorias, colocando em prática a sua criatividade para garantir que os educandos e educandas acessem, analisem e reconstruam o conhecimento e a cultura. Portanto, as lutas pela autonomia profissional avançaram em conjunto com as conquistas dos educadores e educadoras por um sistema educativo mais democrático. Todavia, essas experiências autorais se chocam constantemente com o controle dos gestores e a rigidez das políticas curriculares (ARROYO, 2013).

De acordo com Arroyo (2013), o confronto entre a autonomia docente e a controle dos sistemas educacionais passou a ser um campo de debates e estudos. De um lado, os professores e professoras da Educação Básica conquistaram mais autonomia como coletivos sociais, possuem mais formação acadêmica e tempo para estudar e planejar, se contrapondo à lógica de um educador aulista, que apenas transmite conhecimentos mecânicos de conteúdos escritos nas apostilas e nos livros didáticos, se tornando mais criativos e autores do seu trabalho individual e coletivo. De outro lado, as diretrizes, as normas e as lógicas curriculares continuam fiéis a sua tradicional rigidez e segmentação, com políticas avaliativas centralizadas que medem o desempenho dos alunos, das alunas e dos próprios professores por testes quantitativos.

A lógica educativa dessas duas tendências produz tensões entre maiores controles, de um lado, e maior consciência pela luta à autoria docente, do outro. Esses embates ocorrem em todos os locais da escola, nos cursos de formação de educadores e educadoras, nas salas de aula e nas políticas de formação continuada (ARROYO, 2013).

Isto posto, é necessário reconfigurar uma certa tradição político-pedagógica que divide o sistema escolar entre os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação. Considerando a relevância social dos órgãos de controle do sistema educativo e da produção acadêmica das ciências da educação, é preciso olhar com acuidade a prática cotidiana dos professores, professoras, alunos, alunas e gestores das escolas, onde estão

ocorrendo diversas experiências educativas que transformam a realidade daquela comunidade escolar (ARROYO, 1999).

Ainda no diálogo com Arroyo (1999) e com as 92 experiências apresentadas nesse capítulo, esses projetos educativos são elaborados coletivamente, muitas vezes em assembleias nas unidades escolares, com temáticas que fazem sentido para aquele coletivo. Nesse formato, se rejeita que a ideia de prescrições curriculares que nascem por um grupo de especialistas contratados das universidades ou nos escritórios especializados em vender materiais pedagógicos prontos e padronizados para toda a rede de ensino.

Em vista dessa realidade, a partir das práticas pedagógicas escritas pelos/pelas docentes, os gestores das redes de ensino e os educadores e educadoras que produzem conhecimento na área de educação, precisam apoiar a realização desses projetos de ensino, tornando o currículo oficial essas experiências, ao invés de tentar controlá-las, potencializando, dessa forma, os procedimentos, rituais, vivências, aprendizados, gestos e produções organizadas nas escolas brasileiras.



## CAPÍTULO 5

### PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E O ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EM BUSCA DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

Uma jovem que mantém a França em suspense com o relato de uma agressão imaginária; adolescentes que se recusam a tirar o véu na escola; o déficit da previdência social; Montesquieu, Voltaire e Baudelaire desbancando Rancine e Corneille nos textos apresentados nos exames finais do ensino médio; assalariados que fazem manifestações pela manutenção dos sistemas de aposentadoria; uma *grande école* que cria um curso com seleção paralela; o avanço dos *reality shows*, do casamento homossexual e da reprodução artificial. É inútil procurar o que une acontecimentos de natureza tão distinta. Centenas de filósofos ou sociólogos, cientistas políticos ou psicanalistas, jornalistas ou escritores já forneceram a resposta em livros e mais livros, artigos e mais artigos, programas e mais programas de televisão. Segundo eles, todos esses sintomas traduzem um mesmo mal, todos esses efeitos têm uma única causa. Ela se chama democracia, isto é, o reino dos desejos ilimitados dos indivíduos da sociedade de massa moderna (RANCIÈRE, 2014. pp. 7-8).

É preciso ver bem o que torna essa acusação singular. É óbvio que o ódio à democracia não é novidade. É tão velho quanto a democracia, e por uma razão simples: a própria palavra é expressão de um ódio. Foi primeiro um insulto inventado na Grécia Antiga por aqueles que viam a ruína de toda a ordem legítima no inominável governo da multidão. Continuou como sinônimo de abominação para todos os que acreditavam que o poder cabia de direito aos que eles eram destinados por nascimento ou eleitos por suas competências. Ainda hoje é uma abominação para aqueles que fazem da lei divina revelada o único fundamento legítimo da organização das comunidades humanas (RANCIÈRE, 2014. p. 8).

É extremamente comum que a maioria das escolas, na figura da coordenação pedagógica, se preocupem com o planejamento das ações didáticas dos professores e das professoras. Entretanto, em muitos contextos, o que realmente ocorre é a utilização de modelos e técnicas que se resumem em preenchimento repetitivo e inútil de meros formulários, de forma mecânica e descontextualizada, apenas para cumprir obrigações burocráticas. Tanto é que, após a entrega dos documentos de planejamento, a maioria deles nunca mais é retomado ou utilizado para organizar a prática pedagógica dos docentes (GEMERASCA; GANDIN, 2004).

Para alterar essa realidade, a proposta de planejamento dos educadores e educadoras necessita ser comprometida com ideais democráticos e de transformação

social, com a perspectiva de construir uma sociedade mais ética, mais humana, mais solidária e mais justa (GEMERASCA; GANDIN, 2004).

Essas premissas ainda se fazem atuais, já que existiu uma guinada neoconservadora na agenda educacional brasileira, principalmente após 2016. Nesse contexto, o movimento Escola Sem Partido se fortalece, com o objetivo de impedir que os professores e professoras abordem temas considerados polêmicos por uma parcela da sociedade, inviabilizando o pensamento sistêmico e crítico dos alunos e das alunas da Educação Básica sobre temas contemporâneos.

No Brasil, o neoconservadorismo pode ser observado nas articulações no campo político, principalmente de grupos religiosos no parlamento e, no campo educacional, com os inúmeros projetos de leis municipais, estaduais e federais apresentados; com a abrangência da atuação do movimento Escola Sem Partido em várias esferas de interferência; e na tentativa desses atores de participar ativamente nos rumos das políticas públicas educacionais, como nas definições do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Comum Curricular (LIMA; HYPOLITO, 2019).

Os apoiadores desse movimento mencionam, sem nenhuma base científica, que o problema central da falta de aprendizagem dos alunos e alunas das escolas brasileiras seria a doutrinação ideológica realizada pelos/pelas docentes. Essa fala deixa a entender que os professores e professoras brasileiros gastariam muito tempo em sala de aula dissertando sobre a ideologia marxista, educação de gênero e sexualização precoce, entre outros temas ligados a questões morais e sociais, em vez de ensinarem os conteúdos dos seus respectivos componentes curriculares (LOUZANO; MORICONI, 2019).

O Escola Sem Partido foi criado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004, e o deputado federal Flávio Bolsonaro foi o primeiro parlamentar a apresentá-lo por meio de um projeto de lei na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, em 2014, nomeando-o de Programa Escola sem Partido. Logo depois, o vereador Carlos Bolsonaro apresentou o mesmo projeto na cidade do Rio de Janeiro e, após essas iniciativas, outros projetos similares foram surgindo em diferentes cidades e estados brasileiros (LOUZANO; MORICONI, 2019).

Esses projetos de lei tentam, efetivamente, censurar os professores e professoras que lecionam na Educação Básica, na tentativa de proibir que tratem de assuntos que fazem parte da vida das crianças e adolescentes e são extremamente relevantes para resolver conflitos diários nas escolas brasileiras, por pressupor que são questões de foro íntimo e familiar, impossibilitando, dessa forma, que os alunos e alunas desenvolvam

pensamento crítico, empatia, respeito pela diversidade e consigam se tornar agentes de mudança na sociedade (LOUZANO; MORICONI, 2019).

Na visão de Ribeiro (2019), esse discurso conservador cresceu para impedir a continuidade do fortalecimento das políticas sociais e da participação popular na esfera pública, colocando o ambiente democrático e as liberdades individuais em risco.

O autor destaca que entre 1994 e 2015, o Brasil viveu as melhores décadas da sua história, pois saiu de uma ditadura militar em 1985, iniciando um ciclo democrático inédito, com duração maior do que 30 anos; obteve o fim da inflação descontrolada, obtida em 1994 com o plano real; e conquistou o aumento da inclusão social, retirando milhões de pessoas da miséria. Entretanto, essa agenda não foi realizada com total sucesso, pois enfrenta um legado de cinco séculos de exclusão social cuidadosamente planejada (RIBEIRO, 2019).

Entretanto, diferentemente das democracias mais sólidas, muitos discursos intolerantes circularam na sociedade brasileira, sem a devida indignação da população. Elogio à tortura, ao estupro, à violência contra inocentes, desrespeitando completamente os direitos humanos, apareceram na fala de representantes políticos sem um repúdio mais sólido, agredindo os valores democráticos e a luta pela igualdade de direitos sociais. Assim sendo, discursos totalitários e a redução das liberdades pessoais e políticas têm colocado o ambiente democrático mundial cada vez mais em risco (RIBEIRO, 2019).

Para Geiselberger (2019), após a queda do muro de Berlim e a hegemonia do processo de globalização mundial, a segunda década do século XXI está acabando com o avanço de uma agenda ultraliberal, conservadora e neofascista. Terrorismo internacional, mudanças climáticas, crises de ordem financeira e monetária, grandes movimentos migratórios provocando o renascimento étnico, nacional e confessional das diferenças entre o nós e o eles, provocou uma regressão mundial no modelo de sociedade progressista e um panorama sombrio, por conta dos resultados de uma combinação dos riscos da globalização e do neoliberalismo. Essas mudanças podem ser observadas nos conflitos da Síria, no resultado da votação do Brexit, o atentado de Nice, o alto índice de votos dos partidos de extrema direita ao redor do mundo, a tentativa de golpe na Turquia e suas consequentes reações políticas, a vitória eleitoral de Trump e de outros políticos com o mesmo viés ideológico, etc.

Nesse contexto, as democracias neoliberais vivem de precondições que elas mesmas não podem garantir, como mídias que ofereçam pluralismo de ideias; fortalecimento de associações intermediárias como os sindicatos, partidos e organizações

em que as pessoas possam confiar; partidos de esquerda que consigam articular os interesses de meios diversos; e um sistema educacional que não reduza a educação ao fornecimento de “capital humano” e à “decoreba” dos critérios do PISA. (GEISELBERGER, 2019).

Portanto, no atual contexto educacional, a prática político-pedagógica dos professores e das professoras está notadamente marcada por uma lógica classificatória, ranqueadora e meritocrática, que torna o fenômeno educativo como algo previsível, mensurável e unidimensional, contrariando a complexidade da realidade nas escolas públicas brasileiras (SORDI, 2017).

Freitas (2018) nos alerta que o sistema neoliberal denota uma função social para a escola a partir de sua concepção de sociedade, que está baseada no livre mercado, cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, acabando com a ineficiência através da concorrência. Nessa lógica, os cidadãos estariam igualmente inseridos nesse contexto e seu esforço (mérito) definiria a sua posição social.

De acordo com esses fundamentos, a eficiência do sistema educacional só pode ser atingida quando toda a atividade educativa estiver sob controle empresarial, ocorrendo em um livre mercado, sem a intervenção do Estado. Deriva dessa realidade um conjunto de recomendações que propõem privatizar o sistema educativo e instalar processos de padronização com a publicação de documentos curriculares comuns, sistemas de avaliação baseados em testes censitários e responsabilização meritocrática dos/das estudantes, docentes e gestores das escolas (FREITAS, 2018).

Temos instalado então um processo de barbárie na educação, pois vivenciamos o esfacelamento dos sistemas públicos de ensino, o rebaixamento da formação escolar dos mais pobres, a desqualificação da atividade docente, a redução do financiamento público em educação, precarização das escolas, o crescente movimento de assessorais, institutos e fundações educacionais que querem promover parcerias público-privadas, a intimidações, perseguições e censura ao professorado, o anti-intelectualismo, o movimento de militarização das escolas, a educação domiciliar e o obscurantismo contra a liberdade de ensinar (CÁSSIO, 2019).

De acordo com Freitas (2018), uma série de propostas precisam ser adotadas pelos professores e professoras que escolherem por resistir a esse modelo empresarial e meritocrático que se instala na educação brasileira, se destacando a eliminação dos testes censitários de larga escala, a luta contra a padronização da educação, a garantia de liberdade das ideias em ambientes educacionais, a gestão democrática da educação,

fortalecendo os conselhos municipais de educação que funcionem com eleições, a valorização dos conselhos de escola e o protagonismo dos/das estudantes no planejamento educativo, democratizando as relações internas entre professores, discentes e a própria gestão da escola.

Nesse contexto, o planejamento participativo pode potencializar experiências educativas pautadas em princípios democráticos, já que todas e todos os/as sujeitos/as que participam do processo educativo se envolvem efetivamente com as escolhas realizadas nos projetos que elaboram (FALKEMBACH, 2008).

## **PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Ao longo dos últimos dois anos, vimos políticos dizendo e fazendo coisas sem precedentes nos Estados Unidos – mas que reconhecemos como precursoras de crises democráticas em outros países. Sentimos medo, como muitos de nossos compatriotas, mesmo quando tentamos nos tranquilizar, repetindo para nós mesmos que *as coisas aqui não podem estar tão ruins assim*. Afinal de contas, embora saibamos que as democracias são sempre frágeis, a democracia em que vivemos de certo modo conseguiu desafiar a gravidade. Nossa Constituição, nosso credo nacional de liberdade e igualdade, nossa classe média historicamente robusta, nossos altos níveis de saúde e educação, nosso setor privado diversificado – tudo isso deveria nos imunizar contra o tipo de colapso democrático que aconteceu em outras partes do mundo (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018. p. 13).

No entanto, estamos preocupados. Os políticos norte-americanos agora tratam os seus rivais como inimigos, intimidam a imprensa livre e ameaçam rejeitar o resultado das eleições. Eles tentam enfraquecer as salvaguardas institucionais de nossa democracia, incluindo tribunais, serviços de inteligência, escritórios e comissões de ética. Os estados norte-americanos, outrora louvados pelo grande jurista Louis Brandeis como “laboratórios da democracia”, correm o risco de se tornar laboratórios de autoritarismo, à medida que os que estão no poder reescrevem regras eleitorais, redesenham distritos eleitorais, e até mesmo rescindem direitos eleitorais para garantir que não perderão. E em 2016, pela primeira vez na história dos Estados Unidos, um homem sem nenhuma experiência em cargos públicos, com aparente pouco compromisso no que diz respeito a direitos constitucionais e dono de claras tendências autoritárias foi eleito presidente (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018. pp. 13-14).

Na última década, diversas obras publicadas trouxeram à tona reflexões relacionadas com a organização do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física, da Educação Infantil ao Ensino Médio, nas modalidades regular, profissionalizante ou na

Educação de Jovens e Adultos, fornecendo análises sobre aspectos legais e finalidades do componente na Educação Básica, o conceito de cultura corporal, a importância do planejamento para uma prática pedagógica reflexiva e relacionada com os preceitos do projeto político-pedagógico da escola, a realização de projetos educativos pautados em conhecimentos interdisciplinares, a participação de todos os/as estudantes nas aulas, a produção de materiais alternativos, a utilização de diferentes recursos didáticos e novas perspectivas de avaliação. Também foram realizadas propostas para os professores planejarem o seu trabalho na escola com danças, esportes coletivos, esportes radicais, artes circenses, jogos, brincadeiras, lutas e ginásticas (DARIDO, 2012; DARIDO, 2017; DARIDO; RANGEL, 2008; DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2013; GALLARDO, 2005; GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012; KUNZ, 2013; 2014; 2016; 2017; MOREIRA, 2009; MOREIRA; PEREIRA, 2011; SCARPATO, 2007).

Todavia, em muitos ambientes educacionais, essas reflexões não se traduziram em avanços efetivos no planejamento dos/das docentes do componente curricular. Nesse aspecto, estamos de acordo com as análises de Bossle (2002). O autor considera que existiu, por parte dos professores e professoras de Educação Física, certa descrença no planejamento de ensino, manifestada por uma resistência em colocar no papel o que se deseja, devido à forma mecânica e pouco reflexiva que esses documentos eram utilizados nas escolas, simplesmente para cumprir um ritual de formalidade e de controle. A resistência deste discurso burocrático foi uma prática de negação ao planejamento, além do que ele nomeou como “vício” do/da docente do componente de considerar que seu tempo de experiência como professor ou professora substituiria o planejamento. Para modificar essa realidade, o educador salienta a importância do planejamento participativo, pois a sua construção se dá no sentido da flexibilidade de discutir as ideias de todos e todas para a ação coletiva, por meio da participação.

Uma das primeiras propostas de planejamento participativo descritas na literatura da Educação Física foi apresentada por Correia (1996). O docente sugeriu quatro temas para os/as discentes na escola em que atuava, sendo eles danças, ginásticas, lutas e jogos para organizar o planejamento das aulas do componente curricular. Após apresentar essas manifestações da cultura corporal, os/as jovens podiam sugerir quais estilos de lutas lhes interessava e quais ritmos de dança eram do interesse deles e delas, além de indicar quais ginásticas e jogos gostariam de vivenciar. Após esse debate prévio, foi realizada uma votação para escolher as práticas corporais que seriam desenvolvidas naquele ano letivo e os/as alunos/as entregavam um documento para o docente com a programação das

atividades que seriam realizadas em cada bimestre com a assinatura de todos os/as envolvidos.

Esse processo possibilitou que os/as discentes participassem das decisões, da organização e da avaliação que iria ocorrer durante as aulas de Educação Física. Todavia, a partir dele, o professor precisou buscar recursos materiais e humanos para tematizar as práticas corporais escolhidas no planejamento participativo, já que ele realizou também discussões de caráter mais teórico sobre as implicações históricas, psicológicas, antropológicas, fisiológicas e socioculturais relacionadas com essas práticas corporais (CORREIA, 1996).

Souza e Freire (2008) também utilizaram a estratégia do planejamento participativo para organizar o trabalho pedagógico durante as aulas de Educação Física em uma escola particular de São Paulo. Os autores ressaltaram que colocar os/as estudantes como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem foi muito efetivo, pois percebeu-se a participação dos/as jovens em muitos momentos, embora elas e eles tenham demonstrado resistência pela proposta em algumas situações nas aulas.

Mais recentemente, Nunes et al. (2017) investigaram a temática do planejamento de ensino nas aulas de Educação Física em periódicos nacionais dessa área de conhecimento entre os anos de 2001 e 2016. Após a análise dos artigos selecionados, as autoras e o autor concluíram que os estudos são pautados por reflexões e problematizações que enfatizam a necessidade de planejar coletivamente, a importância de vincular o planejamento à proposta do projeto político-pedagógico da escola, a coerência entre o que se planeja e a visão de sociedade e de aluno que almeja, e o destaque para o planejamento participativo na prática pedagógica dos professores e das professoras que lecionam o componente curricular na Educação Básica.

Nesse contexto, objetivo deste capítulo foi descrever como que os/as docentes de Educação Física organizam a sua prática pedagógica a partir do planejamento participativo.

A professora Marília construiu uma proposta pedagógica democrática em conjunto com os/as estudantes das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada no interior de São Paulo. Na experiência narrada, a docente intercalou

os conteúdos apresentados pela proposta curricular oficial da respectiva rede de ensino com o planejamento participativo organizado com os/as discentes durante o ano letivo<sup>94</sup>.

A proposta foi desenvolvida pela própria professora/pesquisadora, que tem como objeto de estudo sua própria prática pedagógica, motivo de seus questionamentos e pesquisas. Segundo Freire (2009a), ensino e pesquisa não podem ser vistos de forma excludentes, um está imbricado no outro, ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele busca, indaga, constata, intervém e se educa (FREIRE, 2013. p. 35).

A experiência constou de dois momentos distintos, porém complementares, no que se refere ao ponto de partida da prática pedagógica. São eles: 1) Adoção dos saberes curriculares tradicionais; 2) Adoção dos saberes dos alunos (FREIRE, 2013. p. 36).

O primeiro momento compreendeu o desenvolvimento dos conteúdos estabelecidos no Caderno do Professor, no segundo bimestre de 2012. A rede estadual paulista tem uma proposta curricular, sistematizada em “Cadernos”, com sugestões de conteúdos definidas pela Secretaria de Educação (SEE/SP) para serem trabalhadas em cada bimestre. Os conteúdos, no entanto, foram reelaborados a partir da configuração proposta no Caderno. Assim, havia uma tentativa de ressignificação dessa proposta, diante da própria história de vida pessoal e profissional-acadêmica do professora/pesquisadora. Este primeiro momento contou com um total de 20 horas aulas, sendo 2 horas aulas ministradas por semana, num total de 10 semanas, entre os meses de abril e julho (FREIRE, 2013. p. 36).

Diante dos problemas enfrentados no primeiro momento, resolveu-se refletir e rever a prática pedagógica. Assim, o segundo momento compreendeu a adoção dos saberes dos alunos e foi desenvolvido no terceiro bimestre de 2012, em que se procurou respeitar e considerar a experiência sociocultural dos alunos na escolha do conteúdo a ser estudado. Todavia, é importante destacar que respeitar os saberes dos alunos não significa deixar que os alunos jogassem a vontade, ou que a aula fosse livre, ou ainda que, a “bola fosse rolar”. Esse segundo momento contou com um total de 20 horas aulas, sendo 2 horas aulas ministradas por semana, num total de 10 semanas, entre os meses de agosto e outubro (FREIRE, 2013. p. 36).

Após descrever como sistematizou o primeiro momento da sua proposta e as dificuldades que teve ao tentar seguir um currículo padronizado, a docente passou a considerar a opinião dos/das estudantes para selecionar as práticas corporais que seriam tematizadas nas aulas. A partir dos escritos de Paulo Freire, a docente tinha como objetivo nas aulas de Educação Física que seus alunos e suas alunas refletissem sobre os conteúdos

---

<sup>94</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em FREIRE, Marília. Educação Física Escolar: desafios e compromissos de uma experiência crítica e democrática. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 4, n. 2, p. 33-43, 2013.



problematizados durante o projeto educativo, para que pudessem estabelecer uma conscientização crítica sobre a realidade.

No terceiro bimestre, inicialmente, foi explicada a função social da Educação Física na escola e que naquele momento eles poderiam escolher o tema a ser estudado (FREIRE, 2013. p. 38).

A escolha do conteúdo daquele bimestre se deu por meio de um processo democrático. Cada aluno votou no conteúdo que gostaria de estudar. O futebol foi o mais votado. Já como segunda opção, apareceu o voleibol, com quatro votos, seguido da queimada e do handebol, com um voto cada (FREIRE, 2013. p. 38).

Após essa etapa, procedeu-se o levantamento do que cada um sabia sobre o futebol e do que seria necessário para realização do jogo. Diante do levantamento, foi proposto que eles se organizassem e jogassem da maneira como estavam acostumados a jogar. Esse primeiro momento foi denominado de “Vivência” (FREIRE, 2013. p. 39).

Depois das vivências e adaptações nos jogos de futebol para que todos os/as estudantes conseguissem participar das atividades, a professora Marília problematizou os conteúdos históricos, sociais, econômicos e ideológicos dessa prática corporal para possibilitar que os alunos e as alunas compreendessem, de forma ampla, a realidade que estava sendo estudada, ampliando a sua leitura de mundo sobre essa manifestação da cultura corporal, refletindo sobre as características discriminatórias, excludentes e individualistas relacionadas com o esporte institucionalizado e do tratamento dado às questões de gênero.

Paralelamente aos momentos de “Vivência” e de “Avaliação” dos jogos, foi solicitado aos alunos que realizassem, em grupo, um trabalho sobre a história do futebol. A finalidade desse trabalho era levar os alunos a refletir sobre as regras do jogo, sobre o porquê elas são como são, sobre seu processo histórico de construção. O trabalho seguiu alguns questionamentos: Onde o futebol surgiu? Como? Quais suas regras? Vestimentas? Como se realiza? Com quais condições? Com quais materiais? Com quais procedimentos técnicos? Qual foi o primeiro lugar em que ele surgiu na comunidade? Com qual objetivo? Quem desenvolveu? Onde? Quando? Para qual público costuma ser direcionado? Com quais interesses? (FREIRE, 2013. p. 39).

A partir dessa problematização, os alunos puderam entender a relação do jogo selecionado com a realidade social concreta. Essa reflexão, de alguma forma, revelou os interesses que estão por trás da modalidade escolhida como tema para estudo. Conscientizar-se desses determinantes é reconhecer-se como sujeito ativo na história, é acreditar que o jogo de futebol pode valorizar a participação ativa de todos. Este terceiro momento foi denominado de “Ressignificação” (FREIRE, 2013. pp. 39-40).

Outra estratégia que contribuiu para esse momento de ressignificação foi a análise do filme “Driblando o destino/Bend it like Beckham”. Trata-se da história de uma menina indiana que gostava de jogar futebol, mas que encontra dificuldades devido à cultura indiana que evidencia que “Garotas indianas não jogam futebol”; elas nascem e são educadas para casar e ter filhos. Além disso, o filme destaca que não é só um problema enfrentado por “garotas indianas”, mas por toda mulher, pois “mulher deve-se comportar como uma mulher!” e jogar futebol não faz parte desta significação (FREIRE, 2013. p. 40).

Para finalizar o projeto educativo, Marília organizou um torneio de futebol com as seguintes características: participação de todos os alunos; equipes mistas com números proporcionais de meninos e meninas; a nota do 4º bimestre seria a participação no evento; as regras seriam criadas, construídas e reelaboradas por uma equipe de alunos, sendo composta por dois alunos de cada série, uma menina e um menino respectivamente; e os jogos seriam de futebol, voleibol, handebol e queimada.

Essas atividades de ensino valorizaram os processos democráticos e a participação das crianças nas escolhas realizadas para a condução das aulas de Educação Física.

Em uma escola estadual localizada na periferia de São Paulo, o professor Peterson também utilizou o planejamento participativo para organizar o seu projeto educativo durante o ano letivo<sup>95</sup>. Participaram dessas aulas os/as estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, que costumam produzir narrativas na aula do docente para apresentar os motivos de vivenciar uma determinada prática corporal na Educação Física Escolar.

Os discentes protagonistas da vivência aqui relatada são dos 5º anos, turmas A e B, que participam das aulas de EF dentro do seu próprio período da tarde e que o mesmo docente leciona para estes discentes há três anos (SOUSA; SILVA; MALDONADO, 2017. p. 60).

Cabe ressaltar que os educandos foram e são protagonistas pelo fato de que os conteúdos que foram tematizados são escolhidos por eles, como parte do projeto intitulado “currículo orgânico”, aos quais os alunos no início do ano letivo pesquisaram diversas vertentes existentes na EF e elegeram de três a cinco práticas corporais que gostariam de conhecer durante as aulas, justificando a importância de aprender determinados conteúdos dessas manifestações da cultura corporal através de uma produção textual (SOUSA; SILVA; MALDONADO, 2017. p. 60).

---

<sup>95</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOUSA, Cláudio Aparecido; SILVA, Peterson Amaro; MALDONADO, Daniel Teixeira. Muito além da prática pela prática: Educação Física como componente curricular da Educação Básica. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 8, n. 1, p. 55-66, 2017.

Nesta perspectiva, iniciamos diálogos sobre quais conteúdos existentes na EF os educandos conhecem, com o objetivo de desenvolver uma avaliação diagnóstica sobre o assunto, para analisar o que os mesmos conheciam e tinham interesse em aprender nas futuras aulas (SOUSA; SILVA; MALDONADO, 2017. p. 61).

Assim como os alunos e as alunas da professora Marília, os/as estudantes da escola de Peterson também escolheram o futebol e o futsal como a manifestação da cultura corporal para ser tematizada. Nessas aulas, os/as educandos/as vivenciaram diversas formas de jogar futebol, analisaram a história do esporte, debateram sobre o preconceito existente na sociedade contra as mulheres que praticam essa modalidade esportiva e analisaram a relação da mídia com o futebol e o futsal, refletindo sobre os aspectos econômicos e políticos que interessam à televisão para transmitir os jogos dos principais times masculinos.

Após analisar a tempestade de ideias dos estudantes em seus respectivos textos, foram selecionadas algumas práticas corporais, sendo escolhido o tema “Futebol e Futsal” para ser desenvolvido, pelo fato de temas relacionados com essa prática corporal aparecerem de forma contínua nas produções textuais (SOUSA; SILVA; MALDONADO, 2017. p. 61).

Nesta perspectiva, tivemos como principal objetivo durante essas aulas que os estudantes pudessem conhecer, refletir, debater e vivenciar diversos temas que se relacionam com o futebol e o futsal, deixando de lado uma perspectiva que entende a EF como um componente curricular meramente prático (SOUSA; SILVA; MALDONADO, 2017. p. 61).

Um fator que enriqueceu a aula foi o fato da escola estar situada ao lado de um campo considerado de várzea (terra), onde acontecem jogos de futebol amador. Dando sequência, foram apresentadas aos discentes explicações sobre a história do futebol, as diferentes formas que podemos jogar futebol, como por exemplo, jogado na rua, campo, quadra, society, areia, futebol de cinco, futebol feminino, futebol americano, de prego, vídeo game, futebol de botão e os principais campeonatos (SOUSA; SILVA; MALDONADO, 2017. pp. 61-62).

Todas estas vertentes foram expostas aos discentes com auxílio de uma apresentação de slides e vídeos, pelos quais levantamos diversas questões: por que dizem que o Brasil é considerado o país do futebol? Por que ainda existe preconceito com as mulheres no futebol? Nos noticiários esportivos das emissoras da televisão aberta, quanto tempo é destinado a outros esportes, além do futebol? Dentre outras questões que foram ressaltadas. Após a realização dessas aulas, diversos discentes disseram que não tinham o conhecimento dessas diferentes dimensões existentes no esporte futebol (SOUSA; SILVA; MALDONADO, 2017. p. 62).

Na perspectiva de finalizar a experiência pedagógica, Peterson problematizou com os/as estudantes como a música e a poesia brasileira narram o futebol no país, muitas vezes fazendo um discurso generalista e ingênuo sobre os aspectos sociais que se relacionam com essa prática corporal.

Dentre os desenhos que mais foram ressaltados pelos discentes, estava o pouco espaço destinado ao futebol feminino, ao qual, se levantou diversos debates durante a aula. Concomitante com o mapa trabalhou-se alguns poemas e músicas que abordam o tema futebol, as músicas foram “Fio Maravilha” e “Zagueiro”, ambas de Jorge Ben Jor e os poemas “Poesia, gol de letra: Belô na copa”, “Garrincha” e “Goleiro”, todos escritos pelo autor Luiz Cláudio de Paulo, aos quais foram explicados pelo docente a diversidade cultural existente no futebol e também a influência dos meios midiáticos na formulação de concepções generalistas dentro de um determinado esporte (SOUSA; SILVA; MALDONADO, 2017. p. 63).

Em outro relato produzido por Peterson, o professor narra mais uma experiência educativa que conduziu com essas turmas, mas a prática corporal escolhida pelos/as estudantes foi o tiro com arco<sup>96</sup>. Entretanto, nessa nova produção acadêmica, o docente menciona como que os ensinamentos de Paulo Freire influenciaram na organização do planejamento participativo realizado no ambiente escolar.

Desse modo, ao trabalharmos com propostas pedagógicas que possibilitam maior participação de diferentes pessoas, podemos contribuir para a democratização do ambiente escolar e possibilitar a construção de um currículo dialógico e libertador. Sendo assim, no contexto em que estamos inseridos, foi possível desenvolver uma prática pedagógica que se ampara nos escritos Freirianos, visando favorecer uma educação democrática e que considere a participação dos educandos por meio de um planejamento participativo (SILVA; SOUSA; FREIRE, 2019. p. 242).

Neste caso justificamos que é relevante desenvolvermos o trabalho pedagógico a partir do planejamento participativo, visto que Freire (2013) nos orienta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e esse respeito é valorizado quando os estudantes participam ativamente da construção coletiva da proposta de trabalho. Por conta disto, nosso olhar para a prática pedagógica é voltada para princípios orientadores no qual o ensino das diversas práticas corporais se valorizam, pois, pesquisamos, vivenciamos e aprendemos sobre ser

---

<sup>96</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SILVA, Peterson Amaro; SOUSA, Cláudio Aparecido; FREIRE, Elisabete dos Santos. Planejamento participativo e a tematização do tiro com arco na Educação Física Escolar: contribuições freirianas na prática pedagógica. In\_ SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019. p. 241-254.

mais e consequentemente mais solidários por meio das aulas de EFE (SILVA; SOUSA; FREIRE, 2019. p. 243).

O tema “Tiro com Arco” proposto pelos educandos com a nomenclatura de “Arco e Flecha” teve o seu início através da proposta de um planejamento participativo, no qual foi explicado para os educandos sobre a importância de participarem efetivamente de suas formações no ambiente educacional escolar. Cabe ressaltar que as características desta proposta, já vinham sendo desenvolvidas com os discentes, desde o momento em que essas mesmas turmas dos 5º anos participantes desse projeto estavam no 3º ano do Ensino Fundamental. Os discentes de cada 5º ano puderam escolher até três temas relacionados à cultura corporal de movimento, sendo que eles pesquisaram onde residem e na aula posterior, produziram um texto justificando o porquê gostariam de aprender sobre aquelas atividades (SILVA; SOUSA; FREIRE, 2019. p. 246).

Ao término de todas as produções textuais, o docente leu e analisou todos os textos escritos pelos educandos das três turmas dos 5º anos e organizou os temas de acordo com a quantidade de citações que as crianças desenvolveram em seus respectivos trabalhos. Entre diversos temas, como futebol, voleibol, esgrima, basquetebol, skate, badminton, ginástica, capoeira, jogos, brincadeiras, entre outros, surgiu a vontade dos/as alunos/as em conhecer a modalidade de arco e flecha. Torna-se de grande valia ressaltar que estes discentes, tiveram a oportunidade de socializarem estas atividades no ano de 2017 com os educandos que estavam nos 5º anos (SILVA; SOUSA; FREIRE, 2019. p. 247).

Ao organizar os temas de acordo com a quantidade de citações que apareceram nos textos dos próprios estudantes, foi dialogado e escrito na lousa a ordem dos temas e por meio de explicações do docente, assim os educandos puderam entender como seria organizado as aulas de EFE (SILVA; SOUSA; FREIRE, 2019. p. 247).

Nas aulas que foram realizadas sobre o tiro com arco, foi realizado um diagnóstico para saber o que os/as educandos/as já sabiam sobre a modalidade esportiva.

Foram realizadas quatro aulas de 50 minutos, tematizando o tiro com arco. As aulas de Educação Física na rede estadual de São Paulo, são distribuídas e organizadas com duas aulas semanais para cada turma. Alguns educandos já haviam tido alguma relação com a modalidade do tiro com arco, por meio de seriados, filmes transmitidos pela televisão e/ou computadores, portanto, a tematização que foi desenvolvida em 2018 se tratou de uma novidade no que se refere ao contexto da prática vivencial, pois, na parte conceitual muitos já conheciam um pouco sobre essa modalidade. Nessa analogia, ao tematizarmos esta prática corporal, não tínhamos como objetivo, formar atletas e sim possibilitar a participação efetiva dos discentes em um planejamento construído por eles, de modo que pudessem ter a oportunidade de contribuir em sua materialização prática, como também ampliar e problematizar questões referentes a área da EFE para além dos muros escolares, sendo por meio de diálogo, explicações e vivências da prática corporal (SILVA; SOUSA; FREIRE, 2019. pp. 247-248).

A professora Anália desenvolveu esse projeto com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Votorantim, em São Paulo. O objetivo central da experiência pedagógica foi privilegiar o protagonismo dos/das discentes nas aulas, envolvendo eles e elas nas vivências, além de possibilitar a reflexão sobre a riqueza das brincadeiras relacionadas com o futebol que são realizadas na comunidade em que vivem<sup>97</sup>.

Depois de duas aulas onde a prática de atividades ligadas ao futebol estava sendo desenvolvida, fizemos uma roda de conversa onde pude ouvir os alunos sobre o que sabiam a respeito do tema e de como eles viam o futebol no seu dia a dia. O que falavam era anotado e fizemos uma lista com atividades vivenciadas pelos alunos fora da escola. Percebi que as respostas à pergunta “que tipo de futebol vocês conhecem” começaram por práticas que tinham “futebol” no nome, como: futsal, futebol de praia, futebol de sabão, futebol de rua, futebol de campo. Depois outras brincadeiras praticadas em ambientes não formais foram citadas, como: gol a gol, travessão, futebol de botão, dribble, pênalti, bobinho, dois toques é touro, artilheiro, mata-mata, pebolim, FIFA, embaixadinha, 21 (FARIA; VIEIRA, 2018. p. 38).

Na mesma semana, quando fui encontrar os alunos do 5º A na escola Jacowicz, a professora de sala me alertou de que houve discussão entre os alunos por conta da final do Campeonato Paulista de Futebol que acontecera no dia anterior, em que o time do Corinthians sagrou-se campeão sobre o Palmeiras. Levei os alunos para a quadra e percebi que ainda estavam provocando e tirando sarro, e uma aluna havia chorado por ser palmeirense e ter se sentido ofendida por uma colega que havia “imitado um porco”. Conversamos sobre a importância da torcida, sobre o fato de ter uma única torcida nos estádios e sobre o que os alunos pensavam a respeito desta medida cautelar nos jogos de futebol. Eles disseram que era uma medida necessária por causa das brigas e violência entre torcidas. Uma aluna que tem um primo jogador profissional disse que não pode ir a um jogo do primo quando é um “clássico”, por precaução da família, que teme as brigas (FARIA; VIEIRA, 2018. pp. 40-41).

Foi interessante abordar o futebol de maneira que os alunos pudessem protagonizar atividades que já conheciam de outros ambientes, podendo vivenciá-las com os colegas na escola. Outro fator que contribuiu para o enriquecimento das experiências foi o desenvolvimento das aulas pautado no cotidiano, como um campeonato oficial que terminou no dia anterior e causou discussão; o uso de brinquedos que eles já tinham em casa; a questão de gênero, quando alguns alunos achavam que o correto é que as meninas esperassem de fora apenas pelo fato de serem meninas, enquanto que essas meninas puderam expressar sua discordância dos

---

<sup>97</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em FARIA, Anália Sudário; VIEIRA; Rubens Antonio Gurgel. Mais isso também é futebol? Alguns pontos de vista sobre o esporte/brincadeira que para o país. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 9, n. 2, p. 34-46, 2018.

critérios que tentaram impor a elas. Também discutimos sobre a relevância e eficiência do futebol feminino nacional na ocasião (FARIA; VIEIRA, 2018. p. 45).

Em outro contexto educacional, uma escola municipal localizada na cidade de São Paulo, a professora Luciana organizou uma experiência pedagógica em que o planejamento participativo deu o tom para a forma que ela conduziu as aulas do componente curricular<sup>98</sup>.

A escrita desse relato está ilustrada com imagens de sujeitos e situações de aprendizagem que foram pensadas coletivamente por eles(as). Tais sujeitos – Um grupo de alunos e alunas e uma professora – predispuseram-se a correr o risco de assumirem enquanto pessoas diferentes umas das outras, com necessidades, interesses e histórias de vida que hora se aproximavam e hora se afastavam. No entanto, vivenciaram situações semelhantes, apesar das suas experiências serem únicas (VENÂNCIO, 2017. p. 65).

A intenção desse relato é compartilhar e descrever parte de um processo educativo no qual um planejamento participativo foi elaborado, segundo a lógica do desejo de ensinar e aprender na e com a educação física (VENÂNCIO, 2017. p. 68).

A ideia de participar e de se responsabilizar pela própria atividade de aprender abre margem para que o processo de ensinar e aprender não seja polarizado, ou seja, professor(a) e alunos(as) fiquem cada um(a) no seu lado e os conteúdos ocupem o centro do processo (VENÂNCIO, 2017. p. 74).

A característica do planejamento participativo que aqui descrevo é um tanto particular, pois os alunos e as alunas das sete turmas sabiam que o objetivo de planejarmos juntos(as) desencadearia um processo contínuo em ações que durariam quatro anos – do 6º ao 9º ano, ou seja, estavam se (co)responsabilizando por indicar um percurso de aprendizagem que duraria toda a etapa do ensino fundamental II (VENÂNCIO, 2017. pp. 74-75).

O planejamento participativo teve como intenção: promover o diálogo com os alunos e as alunas, a respeito dos conhecimentos propostos na forma de conteúdos escolares e seus interesses individuais e coletivos; identificar os seus saberes prévios; bem como, valorizar a corresponsabilidade (VENÂNCIO, 2017. p. 75).

No processo desencadeado – revisto ano a ano -, foram constituídos grupos operacionais (OKIMURA-KERR et al., 2017) como estratégia

---

<sup>98</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em VENÂNCIO, Luciana. Planejamento participativo em Educação Física Escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. In: VENÂNCIO, Luciana et al. **Educação Física no Ensino Fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as) pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017. p. 65-96.

para viabilizar que os(as) estudantes pudessem se organizar coletivamente, conforme seus interesses. Preferencialmente, foi proposto que mantivessem os grupos com a mesma formação nas diversas situações de ensino, a fim de melhor promover a coeducação, condutas cooperativas e responsáveis, além de contribuir com a percepção das conquistas individuais e coletivas durante as aulas (VENÂNCIO, 2017. p. 75).

Para os alunos e as alunas, moradores(as) do bairro e estudantes daquela escola, o fato de serem filhos(as) de trabalhadores(as) operários(as), os(as) impulsionava a romper com a lógica excludente de pensar que nas escolas públicas serve “qualquer tipo” de ensino e que bastava “aprenderem o mínimo”. Muito pelo contrário, aprender para eles(as) significava traçar caminhos na direção de conquistas, que precisavam ser coletivas, por isso os filhos e as filhas de operários(as) decidiram assumir-se coletivamente como grupos operacionais, que agiram de modo consciente e crítico diante das suas realidades vividas (VENÂNCIO, 2017. p. 75).

Durante o planejamento participativo, os(as) alunos(as) discutiam e escolhiam os temas e os conteúdos que tinham interesse em aprender durante cada ano. Os agrupamentos eram decididos sempre no início de cada ano letivo. Um dos critérios definidos, coletivamente, foi que cada grupo tinha que ser constituído por pelo menos um menino ou uma menina. Esse critério foi mantido entre os 6º e os 7º anos. Quando iniciaram o percurso do 8º ano, os(as) alunos(as) decidiram que a coeducação não dependia da formação heterogênea (grupos com meninos e meninas), e sim das relações interpessoais respeitadas que estabeleciam com todos(as) da turma e não só com os(as) colegas do seu próprio grupo (VENÂNCIO, 2017. p. 77).

Durante os quatro anos que essas turmas vivenciaram o processo de planejamento participativo com a professora Luciana, foram tematizadas diversas práticas corporais, tais como esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos, brincadeiras e circo, além de terem sido realizadas reflexões sobre os aspectos anatômicos, biomecânicos, biológicos, fisiológicos, econômicos, filosóficos, sociológicos e políticos relacionados com essas manifestações da cultura corporal.

Outra experiência educativa pautada em princípios educacionais democráticos durante as aulas de Educação Física foi descrita pela professora Luciana e realizada no colégio Universitário Geraldo Reis<sup>99</sup>. Como podemos observar no relato abaixo, a docente possibilita que os alunos e as alunas participem da organização didático-pedagógica desde o planejamento anual, até o processo avaliativo da aprendizagem dos

---

<sup>99</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em COLLIER, Luciana Santos. Educação física no colégio Universitário Geraldo Reis: estratégias de fortalecimento dos processos democráticos no cotidiano escolar. In: ANTUNES, Marcelo Moreira; MIRANDA, Márcia. **A Educação Física Escolar em colégios de aplicação: múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2017. p. 103-115.



conteúdos tematizados e do desenvolvimento do componente curricular durante o ano letivo.

Para colaborar com o objetivo de construir uma escola pública e democrática, bem como fortalecer as instâncias participativas do Coluni, nas turmas onde atuo como professora de Educação Física (7º ano do Ensino Fundamental até 3º ano do Ensino Médio), as atividades de aula são organizadas a partir do planejamento participativo. Desta forma, estimulamos nos alunos a capacidade de tomar as suas próprias decisões, atendendo à proposta apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) (COLLIER, 2017. p. 107).

No Coluni, criamos três momentos de participação dos alunos na organização das aulas de educação física: No planejamento anual; na escolha/construção das atividades e suas regras e na avaliação (COLLIER, 2017. p. 108).

Ao final de cada ano letivo os alunos avaliam o desenvolvimento da disciplina, elencando pontos positivos e negativos, bem como sugerem atividades para o ano seguinte. A partir das sugestões e contemplando os pontos negativos e positivos citados, as atividades vão sendo agrupadas por temas, que servem como fio condutor para o desenvolvimento do plano anual. A organização do plano anual por temas é feita pela professora, mas emerge das atividades sugeridas pelos alunos na avaliação final de cada ano letivo. Os temas também norteiam os objetivos a serem alcançados, cuja escolha ainda fica a cargo do docente (COLLIER, 2017. p. 108).

Os temas e os objetivos a serem alcançados são explicitados aos alunos no início de cada trimestre e lembrados sempre que necessário. Explicamos de que forma as sugestões dadas pelo coletivo foram organizadas em planejamento anual e que objetivos elencamos para serem alcançados. Ao tomar conhecimento dos temas e objetivos das aulas, os alunos ficam, na maioria das vezes, mais motivados, originando inclusive debates importantes sobre os assuntos apresentados. Agindo dessa forma, os estudantes compreendem o que se espera deles (MARTINS; FREIRE, 2013). É comum nessa etapa, que ainda surjam novas sugestões para o desenvolvimento das aulas. Essas contribuições são postas em votação e incorporadas ao planejamento, se for vontade da maioria (COLLIER, 2017. pp. 108-109).

Luciana menciona que a participação dos alunos e alunas é mais consistente durante o desenvolvimento das aulas, pois eles e elas realizam assembleias para decidir os temas que serão desenvolvidos durante a experiência educativa, além de analisar se precisam convidar alguém para ajudar na compreensão dos conhecimentos que serão problematizados, finalizando as atividades de ensino com diálogo e reflexões sobre o projeto educacional desenvolvido.

No desenvolvimento das aulas a participação dos alunos é mais vigorosa. Realizamos assembleias para escolher as atividades a serem

executadas. Em alguns momentos selecionamos blocos de atividades a serem desenvolvidas de forma encadeada durante três ou quatro aulas seguidas. Em outros, fazemos escolhas de atividades para aquela aula específica ou partes de uma aula. No momento da assembleia também fica esclarecida a metodologia a ser utilizada. Dependendo da atividade escolhida, decidimos coletivamente se precisaremos de “alguém” para conduzir, orientar, explicar, ensinar etc. ou se temos condições de realizar as atividades de forma não diretiva (COLLIER, 2017. p. 109).

As aulas sempre ocorrem com um diálogo de avaliação, onde todos podem expressar a sua opinião, fazer perguntas, problematizar situações, gerar reflexões (COLLIER, 2017. p. 109).

Ainda sob a valorização dos princípios democráticos do planejamento, o professor Edgar organizou a sua experiência educativa tematizando a brincadeira de “bater copos” durante as aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental<sup>100</sup>. O docente narra como escolheu desenvolver essa prática corporal durante o ano letivo de 2016.

No início do ano letivo de 2016, algo me chamou a atenção: ao andar pelo pátio da escola, notei que alguns alunos reunidos em pequenos grupos faziam batidas ritmadas no chão utilizando copos. Noutro dia, ao entrar na sala do 3o D, do Ensino Fundamental da EEFMT Profa. Maria Theodora Pedreira de Freitas, alguns alunos estavam brincando com os copos em cima da carteira e, logo que me viram, rapidamente esconderam o material. Observando isso, constatei que seria uma boa tematização, pois se tratava de uma manifestação cultural que acontecia às margens da cultura escolar e já estava na hora de desestabilizar as forças que agiam sobre essa prática corporal colocando-a numa posição marginalizada (SOARES, 2018. p. 53).

Ao mencionar que a brincadeira seria estudada nas aulas, a maior parte da sala se mostrou motivada, colocando os copos que estavam escondidos em cima da mesa novamente; porém, alguns meninos, reclamando, disseram que queriam jogar futebol e não bater copos (SOARES, 2018. p. 53).

De início, perguntei como era chamada essa brincadeira; após alguns segundos, uma menina disse: “Ah, professor! Nós chamamos de bate copo”. Então, escrevi na lousa o nome mencionado e levantei com a turma informações a respeito da sua ocorrência social: onde eles faziam ou viam alguém fazer, com quem aprenderam e como se faz. Além disso, também recomendei uma pesquisa em casa para descobrirem quem mais brincava de bate-copo fora da escola (SOARES, 2018. p. 53).

---

<sup>100</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOARES, Edgar Mendes. Que som é esse? Batendo copos na escola. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 53-60.

Diferente das outras experiências analisadas neste capítulo, Edgar não realizou um processo de votação com os alunos e as alunas para planejar o seu projeto educativo. Destarte, ao perceber o interesse das crianças em uma brincadeira marginalizada pela escola, ele passou a tematizar essa prática corporal e, desta forma, conseguiu colocar o interesse dos/das nos temas que são desenvolvidos durante as aulas de Educação Física. Após essa fase de planejamento, diversificadas atividades de ensino foram organizadas pelo docente, sempre na perspectiva de estimular a participação dos/das discentes nas aulas, possibilitando que se tornassem protagonistas do processo educativo.

Na aula seguinte, conversamos sobre os resultados da pesquisa. Uma criança relatou que o bate-copo aparecia no YouTube num vídeo da Sofia Oliveira e no do grupo Palavra Cantada. Outra informação levantada referiu-se às práticas parecidas com bate-copo, assim surgiu “torre-copos”, “bater tambores” e “pular corda”. Percebi que eles foram além do que havia imaginado, ao associar pular corda com bate-copo, porque ambos necessitam de ritmo (SOARES, 2018. p. 54).

Considerarei que nessa tematização aprenderia tanto quanto os alunos. Em seguida, fomos vivenciar a brincadeira na quadra e, sabendo que alguns tinham dificuldade, propus que quem sabia fazer o bate-copos tinha que se juntar com quem não sabia para ensinar o amigo. Alguns não haviam trazido copos, mas uma aluna que possuía um kit completo do jogo “torre-copos” os emprestou aos colegas. No final da aula conversamos sobre as principais dificuldades de fazer bate-copos (SOARES, 2018. p. 54).

Durante essas vivências, disponibilizei meu caderno de registros para os alunos escreverem o que mais gostariam de saber sobre o bate-copos. Inicialmente estranharam, mas pouco a pouco o número de participações cresceu. A ideia é que eles fossem protagonistas de suas aprendizagens. Entre outras curiosidades, anotaram que queriam saber: se fazem bate-copos em outros países, como se faz o bate-copos e se existem outras músicas que acompanham a brincadeira (SOARES, 2018. p. 56).

Após aulas e aulas, quando pude notar que o grupo já havia se apropriado da gestualidade, decidi propor que ressignificassem as formas de batidas e as músicas cantadas. Para tanto, problematizei se só era possível fazer o bate-copos de um jeito ou se havia outras possibilidades e batidas com ritmos diferentes. Desafiei-os a pensar como fariam, mas sugeri que formassem grupos e que cada grupo elaborasse uma produção rítmica diferente da batida a que estavam acostumados (SOARES, 2018. p. 56).

Voltando às vivências, alguns grupos já haviam finalizado sua coreografia, então a apresentaram à turma. Essas apresentações foram filmadas a fim de que os alunos pudessem assistir a elas e completar o percurso do trabalho. No caderno de registros pedi que escrevessem suas opiniões, ideias e sugestões sobre o bate-copos. Várias crianças

contribuíram, afirmando que era muito divertido e legal (SOARES, 2018. pp. 57-58).

O protagonismo dos alunos na formação de seus grupos e coreografias, cartazes e tutoriais ficou evidenciado nas aulas. Percebi que o uso de smartphones foi ressignificado durante as aulas, pois mesmo disponibilizando o meu, alguns trouxeram seus próprios aparelhos para as filmagens, resistindo aos discursos proibitivos que circulam no espaço escolar (SOARES, 2018. p. 60).

Mais uma experiência pedagógica que valorizou ideais democráticos nas aulas de Educação Física foi conduzida pela professora Valdilene, em uma escola privada de Minas Gerais<sup>101</sup>. A educadora, por meio de assembleias, decidiu, em conjunto com os alunos e as alunas, quais práticas corporais seriam tematizadas durante as aulas do componente curricular.

Após diversas reuniões com a equipe pedagógica, estabeleci, em conjunto com os/as demais colegas, que as práticas na EFE seriam construídas de maneira entrelaçada aos problemas do cotidiano dos educandos e educandas, atribuindo significado para eles/as. A elaboração dos planejamentos, dessa forma, deveria ocorrer de maneira democrática e os projetos escolhidos seriam resultado do interesse e envolvimento dos educandos/as e educadores/as que, a partir da constituição de assembleias, dedicaram-se a pesquisas, discussões e vivências das práticas corporais tematizadas (FARIAS et al., 2019. p. 16).

As assembleias são reuniões entre educadores/as e educandos/as aonde são decididos assuntos referentes à organização da escola como um todo. Nelas são discutidas, de maneira democrática, pautas como a compra de materiais, a organização de excursões e monitorias e, também assuntos atuais na sociedade que possam ser trabalhados nas disciplinas ou em projetos. As assembleias gerais são aquelas com a participação de todos/as funcionários/as, estudantes e demais interessados/as, para a discussão de assuntos e ações de interesse da comunidade escolar. Nesses espaços de diálogo são organizadas as ações coletivas que guiarão o currículo da escola para a apropriação e transformação dos saberes construídos pela humanidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016) (FARIAS et al., 2019. p. 17).

Valdilene descreve que a primeira decisão tomada nas assembleias foi que os/as discentes investigariam, na sala de informática e por meio das entrevistas com parentes, quais manifestações da cultura corporal seriam desenvolvidas nos projetos daquele ano

---

<sup>101</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em FARIAS, Uirá de Siqueira et al. Educação Física Escolar no Ensino Fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-24, 2019.

letivo. Após as pesquisas, foi elaborado um quadro em que todos e todas poderiam sugerir atividades e propostas de pesquisa relacionadas com as práticas corporais.

No início do ano de 2015 organizamos as assembleias para discussão dos projetos que desenvolveríamos nas aulas de EFE. O primeiro passo para a elaboração desses projetos foi a investigação, assim os/as estudantes dedicaram-se a pesquisa na sala de informática e em casa, entrevistaram amigos e parentes à procura de práticas corporais que pudessem ser trabalhadas nos projetos. Neste momento muitas dúvidas rondavam a turma, como por exemplo, se a pipa poderia ser considerada prática corporal e se ela era conteúdo da EFE. Assim, conversávamos em círculos para que chegássemos em direções semelhantes (FARIAS et al., 2019. p. 17).

Organizei um quadro com todas as sugestões aceitas nos debates e nesse quadro os/as estudantes e educadores/as poderiam sugerir atividades. Um bom exemplo foi elaborar o projeto de voleibol próximo ao campeonato mundial de vôlei, que aconteceria em Betim, assim uma das atividades seria assistir à final do campeonato no ginásio. A tematização do voleibol foi protagonizada, nessa turma, por discussões sobre o contexto atual do voleibol no país, a possibilidade e as limitações da prática do esporte adaptado e as discrepâncias percebidas entre patrocínios e tempo de televisão para mulheres e homens que realizam a mesma prática esportiva (FARIAS et al., 2019. p. 17).

Durante a experiência, o grupo também decidiu em conjunto como seria realizada a avaliação do projeto educativo e como a tematização seria finalizada.

Uma das regras decididas pelo grupo também diz respeito à avaliação. Estabeleci assim, que ela deveria acontecer durante o andamento dos projetos e que além da percepção do envolvimento dos/as estudantes nas atividades, seriam também utilizados instrumentos como a elaboração de textos escritos, o registro e posicionamento nas discussões, criação de charges, escritas de crônicas, um questionário de auto-avaliação e finalmente, o evento organizado pela turma de encerramento do projeto (FARIAS et al., 2019. pp. 17-18).

O encerramento da tematização, dessa forma, só seria decidido pelo grupo quando a professora e os/as estudantes entendessem que os objetivos traçados foram alcançados. Durante o mês de fevereiro daquele ano, nos organizamos para a montagem do quadro de projetos da Educação Física da turma, onde todas as intenções dos/das discentes e educadores se configuraram da seguinte forma: Ensinar o que gostamos; Semana Radical; Gincana de integração; Festival de atletismo; Ginástica em ação; Torneios e Seminários: o que podemos mudar? Gênero em discussão: capoeira na escola; Dia do amigo; Voar, voar, subir, subir; Nosso esporte preferido: vivenciando o voleibol; Dia da consciência corporal (FARIAS et al., 2019. pp. 18-19).

O quadro ficou exposto durante todo o ano na sala da turma e a medida que novas ideias sobre os projetos fossem surgindo, discutíamos em assembleias, que sempre ocorriam nas sextas-feiras. Além do quadro

mantínhamos um painel de notícias. A ideia era incentivar um trabalho com notícias, utilizar de mídias que favorecessem a interatividade como o vídeo (filmes, documentários, reportagens especiais), estabelecendo conexões com o planejamento em questão. A estimulação à pesquisa sobre os temas na atualidade permitiu aprofundamento temático e foi também uma maneira do aluno e da aluna se posicionarem diante do conhecimento a ser veiculado no componente curricular (FARIAS et al., 2019. pp. 19).

Dessa forma, a professora finaliza o seu relato mencionando que o planejamento, para ser realizado de forma efetivamente participativa, precisa ser construído e participado por todos e todas que fazem parte do processo educativo, existindo a necessidade de ajustes e reorganização do projeto durante todo o ano letivo.

Ao trabalhar nessa perspectiva, tinha o entendimento que o planejamento não é apenas uma simples junção de planos de aulas ou descrição de atividades a serem desenvolvidas. Ele precisa ser construído e vivenciado por todos e todas atores e atrizes do processo para se fazer verdadeiramente participativo. Assim, ressalto que durante o andamento do ano letivo, muitas ações foram ajustadas, projetos refeitos, objetivos reescritos. Estas modificações foram reflexo do amadurecimento dos educandos e educandas e de mim, educadora, uma vez que conseguimos, por vezes, repensar a prática e ponderar novas propostas (FARIAS et al., 2019. p. 21).

Realizado na mesma escola particular de Minas Gerais, Valdilene descreve mais uma experiência político-pedagógica com os educandos e educandas do Ensino Médio, durante as aulas de Educação Física<sup>102</sup>

Entendemos assim, a necessidade de aproximar o diálogo sobre as juventudes e os currículos no Ensino Médio da perspectiva sociológica, semelhantemente ao que vem sendo defendido pela literatura da Educação Física escolar, desde o Movimento Renovador/Progressista. Acreditamos que, nesta perspectiva, poderemos indagar sobre como vem sendo cristalizado o discurso do lugar da bronca pertencer à escola; sobre porque o espaço dado à determinadas práticas corporais não atravessa o currículo da Educação Física e; sobre qual a participação das juventudes na construção curricular do componente (NOGUEIRA; FREIRE, 2018. p. 116).

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar uma experiência pedagógica que procurou estimular o diálogo e a reflexão dos/as estudantes sobre as práticas corporais das juventudes modernas e contemporâneas. Nessa perspectiva, a primeira autora deste capítulo,

---

<sup>102</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NOGUEIRA, Valdilene Aline; FREIRE, Elisabete dos Santos. Educação Física e juventudes: o relato de uma construção curricular. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência**. Curitiba: CRV, 2018. p. 115-128.

juntamente com estudantes do Ensino Médio, construiu uma organização curricular para suas aulas de Educação Física ao longo de suas experiências no Ensino Médio (NOGUEIRA; FREIRE, 2018. p. 116).

A educadora menciona que a construção do currículo da Educação Física foi realizado com base no contexto cultural dos/das jovens e mediado pela professora. Dessa forma, diversificadas práticas corporais foram tematizadas e problematizadas, em conjunto com os alunos e as alunas.

A construção do currículo do Ensino Médio foi algo arquitetado com os/as estudantes logo no início do Ciclo. Assim, com base nas ideias de Paulo Freire (1996), combinamos que os temas a serem trabalhados nas aulas de Educação Física partiriam de problematizações que tangem as práticas corporais e que perpassam o cotidiano das juventudes que estão na escola (NOGUEIRA; FREIRE, 2018. p. 120).

Assim, todos os temas de estudo foram propostos e construídos a partir do contexto cultural dos/as estudantes, interessando-se pelas condições juvenis e mediados pela professora. A turma no 1º ano do Ensino Médio, no ano de 2013, desenvolveu projetos que tematizaram as Atividades de Aventura, como o Slackline, o Skate, o Patins, o Rapel e o Montanhismo. Os futebóis, a Capoeira, alguns Jogos Africanos e o Atletismo, assim como a Ginástica Artística, o Funk e o Hip Hop que também foram abordados nos encontros (NOGUEIRA; FREIRE, 2018. p. 120).

No 2º ano, os projetos da Educação Física com esta turma tiveram como foco as danças folclóricas, o Maculelê, o Congado e também as Lutas, mais especificamente o Judô. Retomamos ainda neste ano a discussão dos Esportes Radicais, com a tematização da bike BMX e do Parkour. Como esporte vivenciamos o Voleibol e aprofundamos os conhecimentos sobre a Ginástica Geral (NOGUEIRA; FREIRE, 2018. p. 120).

Ao chegar no 3º ano do Ensino Médio os/as estudantes já estavam mais engajados com a proposta de trabalho que vínhamos construindo desde então e assim, apesar de algumas resistências o planejamento se deu sem grandes embates. Ao iniciarmos as discussões sobre os temas que seriam problematizados durante as aulas, alunas e alunos relatavam que sentiriam falta da escola, das atividades em grupo e principalmente de ter um espaço para brincar com os/as colegas. Além disso, as falas caminhavam para uma sobrecarga sentida com a chegada das provas que selecionariam para a entrada na Universidade, como os vestibulares e o ENEM. Alguns ainda diziam que não se sentiam preparados para escolher a profissão. Em face a este contexto e destes anseios que as/os jovens reportavam à professora, nos questionamos qual seria o espaço da Educação Física no ano de 2015 (NOGUEIRA; FREIRE, 2018. p. 122).

Dessa forma, escutar os/as jovens foi essencial para organizar a prática pedagógica em diferentes temas gerados e, de acordo com cada um desses temas, pensar em

atividades de ensino para desenvolver o senso crítico dos estudantes sobre as manifestações da cultura corporal.

Percebemos ao escutar os/as estudantes que realmente, como nos ensina Reis (2012) a escola se constitui espaço-tempo privilegiado para que estudantes possam expressar seus diferentes modos de ser, seus anseios, dores e desejos. Na discussão, eles e elas mostram alguns dos dilemas juvenis da sociedade atual e nos trazem a oportunidade de construir um currículo realmente significativo, sem abandonar o conhecimento construído pela humanidade ao longo dos tempos, pelo contrário, no diálogo com este conhecimento que se tornou possível a construção de outros saberes (NOGUEIRA; FREIRE, 2018. p. 122).

O currículo, buscando contextualizar estes saberes, foi pensado com os/as estudantes em cima dos seguintes temas geradores: A Musculação e o universo Fitness; Jogos e brincadeiras da nossa infância; Meditação e Yoga; Trilhas; Corridas e caminhadas na rua; Jogos de tabuleiros; As músicas que tocam nas festas; Danças circulares; Possibilidades de Lazer pela cidade (NOGUEIRA; FREIRE, 2018. pp. 122-123).

Todos os projetos desenvolvidos na Educação Física mantinham como objetivo o desenvolvimento do senso crítico dos/as estudantes acerca da cultura corporal de movimento e da realidade construída socialmente por traz das manifestações corporais. É também perceptível como estes saberes traziam reflexões sobre eles/as mesmos/as e como eles e elas lidam com esta cultura, suas emoções e com seu próprio corpo (NOGUEIRA; FREIRE, 2018. p. 123).

O último projeto relatado foi desenvolvido pelo professor Uirá, em uma escola municipal de Santo André, com alunos e alunas das séries iniciais do Ensino Fundamental<sup>103</sup>. Uirá aponta que organizada a sua prática pedagógica com a perspectiva que os/as discentes se sintam produtores de conhecimento e protagonistas do processo educativo.

Nossos relatos de experiência, sempre na intenção de contribuir com outros docentes de EF, apresentam práticas significativas e contextualizadas, partindo do conhecimento dos alunos. A nossa ideia é fazer com que os discentes se sintam produtores de conhecimento, com base nas suas vivências e experiências, ampliando os seus conhecimentos relacionados com as manifestações da cultura corporal de movimento (FARIAS et al., 2017. p. 491).

Importante ressaltar que a produção/construção de conhecimentos dos estudantes é sempre mediada pelos objetivos estabelecidos pelo docente durante o seu planejamento. Portanto, as crianças e jovens não fazem aquilo que querem nas aulas de EF, mas participam da seleção dos

---

<sup>103</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em FARIAS, Uirá Siqueira et al. No caminho de novas práticas pedagógicas em Educação Física Escolar. **Conexões**: Educação Física, Esporte e Saúde. Campinas, v. 15, n. 4, p. 486-504, 2017.



temas que serão tratados nessas aulas de forma efetiva (FARIAS et al., 2017. p. 491).

O docente menciona que planejou como seria realizadas as aulas das turmas do 3º ano do Ensino Fundamental envolvendo as crianças nesse processo. Assim, professor e estudantes decidiram vivenciar os jogos e as brincadeiras nas aulas de Educação Física, refletindo sobre os diversos conhecimentos que se relacionam com essa manifestação da cultura corporal.

Seguindo essa lógica, no início do ano de 2016, época em que nos reunimos para traçar às intencionalidades pedagógicas para cada ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, resolvemos produzir o planejamento da turma do 3º ano, de uma escola municipal de Santo André, possibilitando o envolvimento das crianças na construção do conhecimento que seria tematizado (FARIAS et al., 2017. p. 491).

Ao conversar com a turma no primeiro dia de aula, relembramos os estudantes que nos anos anteriores tínhamos desenvolvido conteúdos relacionados com danças, lutas, ginásticas e esportes com eles e decidimos que naquele momento o tema trabalhado nas aulas de EF seria o jogo (FARIAS et al., 2017. p. 491).

Tomamos essa decisão porque percebemos que os jogos estavam muito presentes na cultura das crianças, pois elas jogavam no intervalo das aulas e em todos os momentos em que não tinham aulas com a professora generalista (FARIAS et al., 2017. p. 491).

Os alunos e alunas, durante o projeto educativo, anotaram as brincadeiras que eles e elas conheciam nos seus cadernos e, posteriormente, apresentaram essas práticas corporais para o professor, somando 22 jogos diferentes. Após esse momento, cada estudante passou a ensinar o seu jogo favorito para o restante da turma, gerando maior envolvimento e participação das turmas nas aulas de Educação Física.

Após decidirmos como se daria a organização, seguimos para nosso primeiro passo ao iniciar as aulas, que foi solicitar um caderno exclusivo para a EF, sendo que nele cada estudante deveria realizar os registros das aulas. Também foi exposta a ideia do planejamento ser construído coletivamente, com base nos jogos e nas brincadeiras que eles conheciam (FARIAS et al., 2017. p. 492).

A próxima etapa foi colocar os jogos no papel, iniciando a partir da produção de uma lista, sendo o professor responsável por escrever na lousa os nomes dos jogos e os respectivos alunos que os sugeriram. As crianças foram responsáveis por expor suas intenções de atividades enquanto registravam em seus cadernos. Ao final todos possuíam a relação de jogos criados e sugeridos pela turma. Foram registrados 22 jogos neste dia, sendo que sete crianças haviam faltado (FARIAS et al., 2017. pp. 492-493).

A partir dessa etapa, foram organizadas as datas das aulas, cada atividade em um dia, intercalados entre feriados, reuniões de pais, conselhos e eventos da unidade escolar. As práticas eram antecedidas por exposição oral dos estudantes que haviam indicado determinada atividade (FARIAS et al., 2017. p. 493).

Nesse momento, os alunos eram protagonistas do desenvolvimento da aula, explicando seu jogo, utilizando a lousa e giz, trazendo riqueza de detalhes, mostrando sempre que possível, onde e quando haviam vivenciado anteriormente o jogo (FARIAS et al., 2017. p. 493).

As atividades provocaram uma efervescente animação na turma, além de motivação para realizar as atividades propostas pelos colegas. Alguns jogos necessitaram de intervenções do professor para adaptar os materiais e o sistema de jogo, adequando as possibilidades de vivência, como por exemplo, o beisebol, que nesse caso, foi adaptado para o jogo “base quatro”, utilizando o pé para rebater a bola. Após as adaptações, a vivência do jogo foi um sucesso e a turma resolveu ampliar essa prática por mais três aulas. O estudante que havia sugerido o jogo ficou extremamente feliz por ver sua proposta ser constantemente solicitada pelos colegas (FARIAS et al., 2017. p. 496).

Além dos projetos educativos que destacamos anteriormente, a professora Nyna organizou uma experiência pedagógica onde os/as estudantes de uma escola municipal de São Paulo participaram do processo de planejamento, de forma democrática, escolhendo a bicicleta como a prática corporal que seria tematizada pela docente<sup>104</sup> e pelo professor Miguel em uma escola da rede estadual paulista, em que o basquete foi escolhido para ser tematizado<sup>105</sup>, assim como a educadora Pollyane, que sistematizou a sua prática pedagógica no Instituto Federal do Pará, levando em consideração a expectativa dos/das discentes de aprenderem com maior profundidade sobre as danças regionais nas aulas de Educação Física<sup>106</sup>, a docente Fernanda, que planejou as suas aulas de futebol, em uma escola estadual de São Paulo, a partir de um processo de votação no início do ano letivo<sup>107</sup>

---

<sup>104</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes. **Bicicleta: duas rodas e muitos caminhos**. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 92-104

<sup>105</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em FETH JÚNIOR, Miguel. **Uma viagem multicultural através do basquete**. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 152-158.

<sup>106</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em VIEIRA, Pollyane Barros Albuquerque; FREIRE, Elisabete dos Santos; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Folguedos juninos: o ensino da dança sob a perspectiva das dimensões dos conteúdos**. **Motrivivência**. Florianópolis/SC, v. 30, n. 55, p. 248-257, 2018.

<sup>107</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em EL KHOURI, Fernanda Buonomo; ROSSETO JUNIOR, Adriano José. **Pedagogia do ensino e aprendizagem para além do esporte nas aulas de Educação Física Escolar**. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 3, v. 3, p. 34-45, 2018.

e outra experiência com jogos cooperativos<sup>108</sup>, onde os alunos e as alunas criaram novos jogos e compartilharam essas experiências com os colegas de turma, os professores Cláudio e Peterson, que tematizaram o parkour, a partir do planejamento participativo, em uma escola estadual de São Paulo e em outra unidade escolar de Santo André<sup>109</sup> e o educador Yuri e a educadora Aline, com uma experiência educativa que tematizou o caratê colocando os/as discentes como protagonistas do processo<sup>110</sup>.

O planejamento participativo ainda foi utilizado nos itinerários formativos organizados pela professora Rosangela<sup>111</sup>, em que o jogo de queimada foi desenvolvido, pelo professor Cláudio, que tematizou os jogos e as brincadeiras tradicionais<sup>112</sup>, o pique-bandeira<sup>113</sup>, a queimada<sup>114</sup>, e a esgrima<sup>115</sup> em três projetos educativos, pelos docentes Uirá e Vinícius<sup>116</sup>, que desenvolveram o futebol, as lutas, a yoga e o goalball a partir das expectativas de aprendizagem dos/das educandos/as de suas escolas, pelo educador

---

<sup>108</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em EL KHOURI, Fernanda Buonome; FREIRE, Elisabete dos Santos. A produção do conhecimento nas aulas de Educação Física: uma experiência com a construção de jogos cooperativos. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017. p. 85-100.

<sup>109</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SILVA, Peterson Amaro et al. Planejamento participativo e Educação Física Escolar: a tematização do parkour em diferentes escolas. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano V, v. 2, p. 110-127, 2019.

<sup>110</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em LOPES, Yuri Márcio e Silva; VIEIRA, Aline de Oliveira. A construção do saber ensinar caratê nas aulas de Educação Física: enfrentamentos e possibilidades na prática pedagógica da EMEF “Centro de Jacaraípe”, Serra-ES. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 1, n. 1, p. 100-110, 2009.

<sup>111</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MATIAS, Rosangela Aparecida. O jogo queimada à luz da sistematização de quatro blocos de conteúdos temáticos. In: OKIMURA-KERR, Tieme et al. **Educação Física no Ensino Fundamental I**: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos. Curitiba: CRV, 2017. p. 161-174.

<sup>112</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOUSA, Cláudio Aparecido; SILVA, Peterson Amaro; MALDONADO, Daniel Teixeira. Círculo de cultura e Educação Física Escolar: reflexões de um docente sobre a sua prática pedagógica. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 8, n. 2, p. 9-19, 2017.

<sup>113</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOUSA, Cláudio Aparecido; SILVA, Oriel; MALDONADO, Daniel Teixeira. Jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física Escolar: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 3, v. 1, p. 88-104, 2017.

<sup>114</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOUSA, Cláudio Aparecido; SILVA, Oriel. Práticas pedagógicas de dois professores de Educação Física e o tratamento da dimensão conceitual do conteúdo. **Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 2, v. 2, p. 111-124, 2016.

<sup>115</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOUSA, Cláudio Aparecido. Esporte de combate: a esgrima como prática pedagógica inovadora nas aulas de Educação Física Escolar. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017. p. 115-128.

<sup>116</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em FARIAS, Uirá de Siqueira; MOREIRA, Vinícius dos Santos; RODRIGUES, Graciele Massoli. Cenas do cotidiano da Educação Física Escolar: aproximações com o pensamento de Paulo Freire. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019. p. 227-240.

Peterson, que escolheu os jogos olímpicos<sup>117</sup> e o skate<sup>118</sup>, em conjunto com os/as estudantes da sua unidade escolar, como temas para problematizar durante as aulas de Educação Física, em dois diferentes relatos de experiência por ele narrado e nos projetos de jogos e brincadeiras conduzido pela docente Carla<sup>119</sup>, pelo educador Felipe e pela educadora Luciana<sup>120</sup>, por Maria Emília<sup>121</sup>, Raquel<sup>122</sup>, Susan<sup>123</sup>, Franz<sup>124</sup> e Aline<sup>125</sup> no Ensino Fundamental e pelo professor Luciano no Ensino Médio<sup>126</sup>.

## AMBIENTES EDUCACIONAIS DEMOCRÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Existe, porém, uma crise ainda mais profunda, que tem consequências devastadoras sobre a (in)capacidade de lidar com as múltiplas crises que envenenam nossas vidas: a ruptura na relação entre governados e

---

<sup>117</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SILVA, Peterson Amaro; SOUSA, Claudio Aparecido. A tematização dos jogos olímpicos na escola: uma proposta de planejamento participativo muito além dos esportes. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 245-264.

<sup>118</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOUSA, Cláudio Aparecido; SILVA, Peterson Amaro. Da rua para a escola: o skate transpando obstáculos. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2**. Curitiba: CRV, 2017. p. 117-130.

<sup>119</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ULASOWICZ, Carla. A sistematização de conteúdos na Educação Física Escolar: relato de experiência no 1º ano do Ensino Fundamental I. In: OKIMURA-KERR, Tieme et al. **Educação Física no Ensino Fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos**. Curitiba: CRV, 2017. p. 79-100.

<sup>120</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro; GOMES, Luciana de Freitas. Jogos e brincadeiras tradicionais: reflexões e vivências pedagógicas na Educação Física Escolar. **Temas em Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 117-125, 2019.

<sup>121</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em LIMA, Maria Emília. Acorda professor, dê corda a seu aluno e veja o que com corda se pode fazer. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 74-83.

<sup>122</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evando Carlos. Construindo brincadeiras e conhecimentos: relatos de uma experiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Conexões: revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, v. 19, n. 2, p. 198-218, 2011.

<sup>123</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OLIVEIRA, Suzan Kelly Fiuza de Souza et al. A queimada e suas variações: indicativos para uma prática participativa na Educação Física Escolar. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 10, n. 1, p. 32-43, 2019.

<sup>124</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em LOPES, Franz Carlos Oliveira; SHIGETOMI, Gláucia Tiemi; ALVES, Simone. Amarelinha: brincadeira de bebê ou brincadeira de criança? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emília. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática – volume 2**. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 35-49.

<sup>125</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NASCIMENTO, Aline Santos; MORAES, Carina Xavier. Crew 6@B: skate de dedo é brincadeira sim. E daí? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emília. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática – volume 2**. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 51-78.

<sup>126</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em CORSINO, Luciano Nascimento. “Sor, qual a diferença entre um jogo e uma brincadeira problematizando o jogo com jovens estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano V, v. 2, p. 96-10, 2019.

governantes. A desconfiança nas instituições, em quase todo o mundo, deslegitima a representação política, e, portanto, nos deixa órfão de um abrigo que nos projeta em nome de um interesse comum. Não é uma questão de opções políticas, de direita ou esquerda. A ruptura é mais profunda, tanto em nível emocional quanto cognitivo. Trata-se do colapso gradual de um modelo político de representação e governança: a democracia liberal que se havia consolidado nos dois últimos séculos, à custa de lágrimas, suor e sangue, contra os Estados autoritários e o arbítrio institucional. Já faz algum tempo, seja na Espanha, nos Estados Unidos, na Europa, no Brasil, na Coreia do Sul e em múltiplos países, assistimos a amplas mobilizações populares contra o atual sistema de partidos políticos e democracia parlamentar sob o lema “Não nos representam!”. Não é uma rejeição à democracia, mas a democracia liberal tal como existe em cada país, em nome da “democracia real”, como proclamou na Espanha o movimento 15-M. Um termo evocador que convida a sonhar, deliberar e agir, mas que ultrapassa os limites constitucionais estabelecidos (CASTELLS, 2018. pp. 7-8).

Práticas autoritárias, pouco reflexivas e meritocráticas, ainda são estimuladas em muitas redes de ensino no Brasil, minando toda e qualquer possibilidade democrática dentro das salas de aula. Esse tipo de organização pedagógica desumaniza e inviabiliza o aprendizado a partir dos interesses dos alunos e das alunas (HOOKS, 2019).

Se contrapondo a essa perspectiva, a conversa e a escuta possuem um lugar central na organização didático-pedagógica de um educador e de uma educadora democráticos/as, pois ele e ela compartilham informações, trocam ideias com os/as estudantes e fazem de tudo para criar um clima na sala de aula em que ensinar, aprender e estudar são atos sérios, com muitas demandas, mas também provedores de satisfação pessoal (HOOKS, 2019).

Hooks (2019) entende que educadores e educadoras democráticos/as também trabalham para ensinar e compartilhar conhecimentos sem reforçar as estruturas de dominação existentes, como as hierarquias de raça, gênero, classe e religião, reunindo materiais didáticos que não sejam preconceituosos, com a perspectiva de diminuir o fosso existente entre a produção acadêmica dos estudos de caráter progressista que abordam as questões de diversidade e o mundo real.

Nesse contexto, os professores e as professoras de Educação Física que descreveram os 32 relatos de experiências aqui descritos, estão pautados por uma prática pedagógica que busca valores democráticos, principalmente a partir do planejamento participativo, se contrapondo substancialmente à concepção bancária da educação anunciada por Freire (2015), em que o ato de ensinar seria depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos, cabendo ao/à docente entregar o seu saber aos alunos e alunas.

Esses educadores e educadoras, dessa forma, fazem coro em conjunto com intelectuais, jornalistas, parlamentares, ativistas de movimentos sociais, cidadãos e cidadãs identificados com valores democráticos e os direitos das populações discriminadas historicamente, lutando contra movimentos autoritários, como o programa Escola sem Partido mencionado anteriormente, além de defender a laicidade da escola pública, bem como o pluralismo de ideias e a democracia (AÇÃO EDUCATIVA, 2016).

Importante ressaltar, aliás, que o movimento Escola Sem Partido faz a defesa, desde a sua idealização, de uma escola do partido absoluto e único, identificado com a intolerância de diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade, exaltando, dessa forma, a xenofobia nas suas diferentes facetas (de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres), ameaçando os fundamentos da liberdade e democracia (FRIGOTTO, 2017).

Portanto, como menciona Freire (2014a), ensinar não pode ser confundido com transferência de conhecimentos, mas significa criar possibilidades para a sua produção ou construção. Dessa forma, professores e professoras que se pautam em princípios democráticos, respeitam os conhecimentos dos educandos e educandas, sobretudo aqueles e aquelas que fazem parte das classes populares, que possuem diversificados saberes socialmente construídos na prática comunitária.

Assim, a educação pautada por uma perspectiva progressista, obriga o professor e a professora que prezam por valores democráticos, por coerência, a estimular e favorecer na própria prática educativa, o exercício do direito a participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo (FREIRE, 2014b).

## CAPÍTULO 6

### CULTURA CORPORAL E JUSTIÇA SOCIAL: PROBLEMATIZANDO DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Em 2 de outubro de 1992, São Paulo foi palco daquela que é considerada a mais violenta e brutal ação da história do sistema prisional brasileiro: o massacre do Carandiru, intervenção assassina da polícia militar do Estado de São Paulo que resultou na morte de pelo menos 111 detentos, a maioria composta de réus primários, sem nenhuma chance de defesa. Extermínio puro e simples que até hoje não foi reconhecido pelo Estado enquanto tal – documentos oficiais tratam o episódio como “rebelião” ou “motim” no pavilhão 9 (OLIVEIRA, 2018. p. 19).

Num intervalo de poucos meses, o país foi palco de outros dois massacres que chocaram o mundo. Em 23 de julho de 1993, quatro policiais militares dispararam contra cerca de cinquenta crianças e adolescentes em situação de rua que dormiam nas escadarias da igreja da Candelária. E apenas um mês depois, em 29 de agosto de 1993, mais de trinta policiais militares encapuzados e sem uniforme assassinaram friamente 21 pessoas na chacina de vigário geral. Ao contrário do que afirmou a PM, nenhum dos mortos possuía ligação comprovada com o tráfico (OLIVEIRA, 2018. p. 19).

A sucessão de tragédias programadas no intervalo de menos de um ano confirmava, para quem estivesse disposto a ver, que o genocídio ocorrido no Carandiru não só não havia sido um acidente, como se tornava uma norma que não se restringia às cadeias do país. Longe de se tratar de equívocos ou desvios, a série de episódios trágicos configurava-se com um verdadeiro projeto de gerenciamento da miséria por meio da violência. O que a periferia percebeu antes de todos é que esse modelo genocida de organização social, ancorado numa série de mecanismos herdados da escravidão e aperfeiçoados durante a ditadura, não se voltava apenas contra aqueles considerados “criminosos”, tendo se convertido em norma geral, com aprovação quase irrestrita da opinião pública (OLIVEIRA, 2018. p. 20).

Desigualdades sociais e injustiças fazem parte da estrutura dos países da América Latina, provocadas pelos modos de produção e reprodução social e modelos de desenvolvimento econômico. Essa realidade se funda nas formas assimétricas assumidas pelas relações sociais em suas diversificadas dimensões econômicas, políticas, culturais, religiosas, que privilegiaram, ao longo da história, a concentração de poder e de riqueza nas classes sociais dominantes e, por consequência, pobreza generalizada aos outros setores sociais que constituem a maioria da população (WANDERLEY, 2000).

A agenda republicana brasileira manteve essa vergonhosa desigualdade social herdada do passado, mas produzida e reproduzida na atualidade. Esse triste fenômeno ocorre por diferentes questões, tais como a desigualdade econômica de renda, a desigualdade de oportunidades, a desigualdade regional, a desigualdade racial e de gênero, a desigualdade de geração e a desigualdade social presente no acesso da população em serviços básicos de saúde, educação, moradia, transporte e lazer (SCHWARCZ, 2019).

A desigualdade social afeta, de forma alarmante, os países de passado colonial, já que nesses locais costuma existir poucas oportunidades de emprego, investimentos discretos nas áreas sociais e baixo estímulo ao acesso de bens culturais. Além disso, especificamente no Brasil, a herança da escravidão tornou o país ainda mais desigual, onde poucas pessoas monopolizaram a riqueza e o poder, enquanto a imensa maioria da população não teve direito a remuneração, liberdade de ir e vir e educação. Nesse contexto, mão de obra escrava, divisão latifundiária das terras, corrupção das elites e patrimonialismo explicam, em grande medida, os motivos que construíram a realidade desigual da sociedade brasileira (SCHWARCZ, 2019).

Schwarcz (2019), ao citar os estudos realizados pelo economista irlandês Morgan Milá, descreve que atualmente existe uma imensa concentração de renda com a população que faz parte do topo da pirâmide social, pois o grupo que representa os 10% mais ricos das pessoas acumula mais da metade da renda nacional, correspondendo a apenas 1% dos brasileiros e das brasileiras, acumulando uma média anual de renda equivalente a um milhão de reais.

Guerra et al. (2014), ao publicarem o atlas da exclusão social, afirmam que a mudança social no Brasil esteve sob o controle monopolizado de interesses antissociais e autoritários, explicando com um país com séculos de existência registrou apenas 50 anos de regimes políticos democráticos, sendo o mais longo aquele que iniciou em 1985, após uma sangrenta ditadura militar.

Na década de 1980, quando o país passou a fazer parte das oito principais economias capitalistas do mundo, existia praticamente uma pessoa miserável para cada dois brasileiros. Essa triste estatística tornou o Brasil um dos três países do mundo com maior desigualdade de renda (GUERRA et al., 2014).

Portanto, o que aconteceu no Brasil após a proclamação da República foi um acelerado processo de acumulação de capital por um grupo minoritário da população. Nas duas últimas décadas do século XX, houve uma estagnação da renda por habitante,



mantendo a elevada exclusão social. Somente em 2004, quando passou a existir uma política efetiva de distribuição de renda, ocorreu um real enfrentamento do processo de exclusão social, com a diminuição do desemprego, da pobreza e da desigualdade (GUERRA et al., 2014).

A política de maior alcance e visibilidade para a aquisição dos direitos sociais no Brasil foi o Programa Bolsa Família, criado em 2004, com a intencionalidade de transferir renda para os brasileiros e as brasileiras mais pobres. O valor da transferência dependia de fatores como a renda e o número de filhos de uma determinada família, além da obrigatoriedade de colocar as crianças e adolescentes na escola. Importante ressaltar que em 2006, o programa já cobria 11 milhões de famílias, num total aproximado de 45 milhões de pessoas, aumentando o número de beneficiados ao longo do tempo, até 2015 (CARVALHO, 2014).

A expansão do ensino universitário também foi uma política pública de direitos sociais entre o período mencionado, tanto no setor público como no privado. Além disso, pode-se observar redução da pobreza, o declínio da desigualdade e o aumento médio do salário mínimo nesse período mencionado (CARVALHO, 2014).

Destarte, mesmo com o avanço das políticas sociais entre 2004 e 2015, a desigualdade social se manteve elevada nas diferentes regiões brasileiras. Schwarcz (2019) afirma que passados mais de 130 anos da abolição da escravidão e 30 da promulgação da Constituição de 1988, que previa a distribuição de riqueza por meio da educação, saúde e saneamento básico, o Brasil continua sendo um país injusto, por conta da sua profunda desigualdade social, a manutenção do racismo institucional e estrutural contra negros e indígenas e as práticas de violência de gênero.

Essa realidade se confirma nos dados apresentados pela Rede Nossa São Paulo (2017), na publicação intitulada “Mapa da Desigualdade Social”. Com base na pesquisa realizada pela Oxfam Brasil de 2017, pode-se afirmar que no início daquele ano, os seis maiores bilionários brasileiros possuíam riqueza equivalente à da metade mais pobre da população, o Brasil é o país que mais concentra renda na população com maior poder aquisitivo, formada por 1% das pessoas e o 10º mais desigual do mundo, em um ranking com mais de 140 países. Os resultados dessa análise ainda mostram que 165 milhões de brasileiros e brasileiras vivem com uma renda per capita inferior a dois salários mínimos mensais e aqueles e aquelas com maior poder socioeconômico recebem mais de 40 mil reais por mês, as pessoas brancas recebem salários maiores que os negros e os homens possuem remuneração maior do que as mulheres.

Mais recentemente, a Rede Nossa São Paulo (2019) menciona que os efeitos da desigualdade são perversos e podem ser observados nos índices de criminalidade e violência (social e simbólica), nos tipos e na remuneração do trabalho e nas doenças que afetam a população, mostrando sinais de uma sociedade desequilibrada e com baixos índices de bem-estar social. Dessa forma, o relatório publicado demonstra que 1% dos mais ricos do mundo possuem a mesma riqueza acumulada dos 99% mais pobres. Especificamente na realidade brasileira, o país se tornou o 2º no mundo que mais concentra renda.

Ao analisar os dados de São Paulo, podemos observar a desigualdade social em diferentes aspectos entre os bairros da cidade. Alto de Pinheiros é 557 vezes mais arborizado do que Marsilac, a Vila Andrade possui 667 vezes mais favelas do que alguns bairros que não possuem essas moradias, o índice de gravidez na adolescência é 53 vezes maior em Marsilac do que em Moema e a mortalidade infantil é 23 vezes maior em Marsilac, quando comparado com Perdizes. Além disso, vários bairros periféricos da cidade não possuem nenhum espaço de cultura, cinemas, museus, bibliotecas, teatros e equipamentos públicos para a prática esportiva (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2019).

Embora esses números sejam alarmantes, observa-se uma questão na saúde que demonstra as complicações de uma realidade tão desigual. Na Cidade Tiradentes, as pessoas vivem, em média, até os 57 anos. Enquanto isso, em Moema, a expectativa de vida no bairro é maior do que 80 anos. Isso demonstra que a população que mora em um dos lugares com maior poder aquisitivo do município vive 23 anos a mais que as pessoas que vivem em um dos lugares mais pobres da cidade (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2019).

Na interpretação de Souza (2018a) existe no Brasil, atualmente, a consolidação de um padrão desigual gigantesco que reproduz, de outras formas, a antiga sociedade escravocrata, por meio de mecanismos invisíveis do que o autor nomeia de apartheid social, pelo processo específico de socialização familiar e escolar de determinadas classes sociais, sendo compreendidas com a reprodução de privilégios, sob um discurso da meritocracia, ao acesso dos conhecimentos mais valorizado na sociedade capitalista.

Esse conhecimento conquistado, a partir de um discurso meritocrático, garante melhores salários, reconhecimento e prestígio social para a parcela da população que possui acesso ao capital cultural hegemônico. Nesse contexto, o dinheiro e o capital econômico não pode ser a única questão que determina as diferenças entre as classes sociais, já que é exatamente o capital cultural valorizado pelo sistema neoliberal que

acaba por reproduzir as desigualdades sociais, pois existe de um lado as classes que monopolizam esses conhecimentos e garantem as melhores oportunidades e, de outro, as classes condenadas ao trabalho semiqualficado e desqualificado (SOUZA, 2018a).

Jessé Souza explica a sua teoria enfatizando que enquanto os filhos das classes populares são obrigados, desde a adolescência, a trabalhar e estudar, para ajudar em casa, prejudicando o tempo necessário para acessar os conhecimentos valorizados pelo sistema neoliberal de trabalho, os filhos da classe média e das elites se dedicam apenas aos estudos, tendo um privilégio que acaba por desmascarar o discurso de meritocracia. Além da compra do tempo livre das crianças e adolescentes nas famílias com maior poder socioeconômico, existem heranças invisíveis ao olhar da sociedade que ampliam essas desigualdades, como a capacidade de concentração, a percepção da leitura como atividade a ser estimulada, a autodisciplina e o autocontrole, a possibilidade de incorporação dos pensamentos abstrato e prospectivo, que são passados de geração para os jovens da classe média e das elites por herança familiar. Entretanto, nas classes mais populares, se reproduz, em muitos casos, práticas de exclusão, exploração, humilhação e abandono (SOUZA, 2018a).

Essa realidade acaba explicando a enorme quantidade de preconceitos construídos no sistema capitalista. Nos países mais igualitários socialmente, além de existir uma diferença salarial menor entre as pessoas, a maioria da população possui acesso a saúde, a educação de qualidade e o respeito dos agentes de segurança pública. Dessa forma, todos e todas são tratados com mais respeito, tendo a possibilidade de sonhar com uma vida mais digna. Já no Brasil e nos territórios mais desiguais, as pessoas com menor renda e menos acesso ao estado de bem-estar social acabam sendo tratadas como “subgente”, sendo muitas vezes humilhadas e desrespeitadas por todos os lados (SOUZA, 2018a).

Souza (2018b) aponta para a necessidade de repensar o Brasil sem usar as explicações racistas contra o povo brasileiro, que muitas vezes são produzidas por uma parcela dos intelectuais e pela mídia. Para isso acontecer, é preciso reconhecer a desigualdade social do país e as suas mazelas, como a produção de uma espécie de subcidadania permanente em que a parte mais pobre da população vive diariamente, resultada por um processo histórico que impossibilitou os aprendizados sociais e políticos decisivos para a ascensão social no sistema neoliberal, acompanhado por um processo de naturalização da desigualdade pela sutil violência da ideologia da meritocracia.

Nesse contexto, Bauman (2015) pergunta se a riqueza de poucos beneficia a todos? Ao responder a questão, ele descreve que em quase toda a parte do mundo a

desigualdade cresce rapidamente, possibilitando que os ricos se tornem mais ricos e os pobres fiquem mais pobres. Assim, o futuro das crianças passa a ser determinado pelo local geográfico de seu nascimento e o lugar dos seus pais na sociedade, inviabilizando qualquer possibilidade de ascensão social. Todavia, na opinião do autor, existe uma correlação entre os altos níveis de desigualdade de renda e o volume crescente de patologias sociais, causando um impacto negativo na qualidade de vida das pessoas e um efeito adverso no sistema econômico, inviabilizando a ampliação da riqueza no mundo, contrariando o discurso da ideologia meritocrática.

Portanto, o capitalismo pode ser considerado um sistema parasitário que, como todos os parasitas, pode prosperar durante um certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Entretanto, não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo a sua sobrevivência com o passar do tempo (BAUMAN, 2010).

Esse sistema que promete a felicidade, mas entrega desigualdade, gerou a sociedade do medo, já que as pessoas vivem em trabalhos instáveis e existe a possibilidade de falhar no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, por conta de um momento de fraqueza ou por conta da falta de atenção, gerando um ambiente de insegurança constante, que move, de certa forma, o capitalismo parasitário (BAUMAN, 2010).

A pergunta que fica é se o sistema educativo e a Educação Física, como componente curricular da Educação Básica, tem contribuído para a construção de práticas político-pedagógicas que podem ajudar no processo de diminuição das desigualdades sociais e, por consequência, na conquista de justiça social?

## **JUSTIÇA SOCIAL E PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A FÓRMULA MÁGICA DA PAZ**

Porra, eu tô confuso, preciso pensar.  
Me dá um tempo pra eu raciocinar.  
Eu já não sei distinguir quem tá errado, sei lá.  
Minha ideologia enfraqueceu.  
Preto, branco, polícia, ladrão ou eu.  
Quem é mais filho da puta, eu não sei.  
Ai fudeu, fudeu.  
Decepção essas hora.  
A depressão quer me pegar vou sair fora.  
Dois de novembro era Finados.  
Eu parei em frente ao São Luiz do outro lado.

E durante uma meia hora olhei um por um.  
E o que todas as senhoras tinham em comum?  
A roupa humilde, a pele escura.  
O rosto abatido pela vida dura.  
Colocando flores sobre a sepultura.  
Podia ser a minha mãe.  
Que loucura.  
Cada lugar, uma lei, eu to ligado.  
No extremo sul da Zona Sul tá tudo errado.  
Aqui vale muito pouco a sua vida. Nossa lei é falha, violenta e suicida.  
Se diz que, me diz que, não se revela.  
Parágrafo primeiro da lei da favela.  
Assustador é quando se descobre.  
Que tudo deu em nada e só morre o pobre.  
A gente vive se matando, irmão, por que?  
Não me olhe assim, eu sou igual a você.  
Descanse o seu gatilho, descanse seu gatilho.  
Entre no trem da malandragem, meu rap é o trilho.  
(BROWN, 2018. pp. 127-129).

Ao longo do processo histórico da humanidade, a conquista de direitos sociais foi ampla, mais se intensificou nos séculos XIX e XX, por influência de movimentos populares e de trabalhadores, que exigiam a democratização do poder político, econômico e social. Esses luta por direitos buscava garantir um estado de bem estar-social e de igualdade material, destacando-se entre eles, a liberdade de trabalho, salário mínimo, jornada de trabalho de oito horas, descanso semanal remunerado, férias, igualdade de salários para trabalhos iguais, liberdade sindical, fazer greve, seguridade social, educação, habitação, lazer, cultura, paz e preservação do meio ambiente (BEDIN, 2014).

Todos esses direitos possuem um interesse coletivo e sinalizam para a necessidade de superação da estrutura tradicional do Estado, com enfoque para a diminuição das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, Bedin (2014) afirma que é bastante evidente a expansão dos direitos da cidadania nos últimos séculos, mas o grande desafio contemporâneo é buscar condições políticas e econômicas favoráveis para colocar em prática esses direitos já consagrados na legislação, além de lutar para mantê-los.

Nesse contexto, a educação pública brasileira foi expandida quando começa a existir mobilização popular para que os filhos da classe trabalhadora também tivessem acesso à escola. Por conta disso, apenas na década de 1980, após a aprovação da Constituição de 1988, que existiu a democratização do ensino público para todas as classes sociais no Brasil (BEISEGEL, 2005; CAMPOS, 1989; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; SPOSITO, 1984).

Na esteira da democratização do ensino e da luta por direitos sociais, a Educação Física também vai sendo transformada, principalmente quando as Ciências Sociais e Humanas passam a fazer parte da produção acadêmica da área e com o fim da ditadura militar. Bracht e González (2014) apontam que em diálogo com o campo educacional, principalmente com as teorias críticas da educação, constitui-se o movimento renovador da Educação Física, que fez duras críticas ao paradigma da aptidão física e esportiva, que era muito pautado pelas Ciências Naturais, a partir da análise da função social do componente curricular na Educação Básica, apoiado principalmente pelas diferenças injustas de classe social que marcavam a sociedade brasileira.

Castellani Filho (2010), ao fazer uma ampla análise desse momento histórico, descreve que em contrapartida a uma tendência biologicista, que compreendia e explicava o ser humano em movimento apenas no seu aspecto biológico, surge uma tendência respaldada pela concepção histórico-crítica, que passou a analisar o movimento humano a partir de uma dimensão humana, que extrapolava os limites orgânicos e biológicos.

Assim sendo, toda a discussão realizada no campo educacional sobre o caráter reprodutivista da escola e, em contrapartida, a possibilidade do sistema educativo contribuir para a transformação da sociedade capitalista, principalmente na diminuição das desigualdades sociais, foi absorvida pela Educação Física. Dessa forma, todo esse debate procurou elevar a função social do componente curricular, mostrando como que as aulas da respectiva disciplina na escola poderia contribuir para a formação para a cidadania plena (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014).

Nesse cenário, o objetivo desse capítulo foi demonstrar como que os professores e as professoras de Educação Física sistematizaram experiências político-pedagógica em que a relação entre as desigualdades socioeconômicas e as práticas corporais foram abordadas, com o intuito de buscar a justiça social.

As desigualdades socioeconômicas que perpassam as práticas corporais foram problematizadas pelo professor Everton<sup>127</sup>, em uma escola municipal de São Paulo, ao tematizar o jogo de boliche. Como podemos observar no relato do docente, reflexões sobre o valor cobrado para as pessoas vivenciaram essa manifestação da cultura corporal

---

<sup>127</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em IRIAS, Everton Arruda; LIMA, Maria Emilia. Boliche e Taco: jogando com as possibilidades. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física Cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016. p. 251-270.

nos shoppings da cidade foram realizadas e debatidas, gerando um posicionamento crítico dos estudantes sobre quem pode ou não realizar o esporte.

Conduzindo o processo pedagógico de maneira flexível e disposto a revisar o que não estivesse bem, surgiu a proposta de visita à pista de boliche de um shopping center situado na região (IRIAS; LIMA, 2016. p. 258).

Dando continuidade as atividades de pesquisa, interpretações e análises e tencionando ampliar os conhecimentos dos alunos, o professor retomou a história do boliche. Durante a exibição de mais um vídeo fez várias interrupções para acrescentar informações que julgava necessárias. O ouvir a informação que o jogo de boliche sofreu algumas modificações ao chegar aos Estados Unidos, um dos alunos disparou o seguinte comentário: “os Estados Unidos mudam tudo mesmo” (IRIAS; LIMA, 2016. p. 260).

Everton deixou rodar o vídeo até que fez nova interrupção para destacar o fato que na Alemanha o boliche era jogado em espaços abertos e atualmente em espaços fechados. Questionou os alunos a respeito dos locais de montagem de pistas de boliche em nossa cidade. Um dos alunos disse que estão nos hipermercados e ainda uma aluna apontou para os shoppings centers. O professor aproveitou a oportunidade e questionou a respeito da classe social representativa desse esporte. A aula terminou e a tematização foi postergada (IRIAS; LIMA, 2016. pp. 260-261).

Em atividade realizada na sala de aula, Everton chamou a atenção dos alunos com as seguintes perguntas: boliche é jogo para rico? Por que as pistas de boliche começaram a adentrar os shoppings centers e supermercados? Em seguida passou a leitura de um texto realizando pequenas interrupções para levantamentos de dúvidas e esclarecimentos. Em alguns momentos escreveu palavras chaves do texto na lousa. Os alunos acompanharam-no na leitura visto que cada um deles possuía uma cópia impressa (IRIAS; LIMA, 2016. p. 261).

Na sequência, o professor passou para uma das alunas a responsabilidade de continuar a leitura do texto até que a interrompeu para informar que a primeira pista de boliche automático foi no Morumbi Shopping. Em seguida, questionou seus alunos: “é um bairro pobre”? Mais explicações e outra pergunta: “alguém já viu pista de boliche em espaço público? Continuou: “todo mundo tem acesso ao boliche” a classe fez coro: “não, porque é pago”. O professor sintetizou a discussão: “a gente não pode afirmar por enquanto que boliche é jogo de rico, a gente pode afirmar que nem todo mundo tem acesso ao jogo, porque para ter acesso ao jogo a pessoa tem que ter dinheiro” (IRIAS; LIMA, 2016. pp. 261-262).

Para um boa parte dos alunos, segundo os comentários em sala de aula, foi a primeira vez que passaram de expectadores para jogadores. Visto que um shopping center da região mantém em funcionamento uma pista oficial, deduzimos que outras pessoas da comunidade, tendo melhores condições financeiras, acessam a prática de boliche enquanto os alunos

do 5º C, sem a intervenção de Everton, têm ficado do lado de fora. Em outras palavras, todos podem acessar ao shopping center, mas o espaço da pista e a vivência corporal fica reservados a determinados grupos (IRIAS; LIMA, 2016. p. 262).

O professor Pedro também debateu com os alunos e as alunas sobre as relações econômicas existentes nos jogos e brincadeiras, com o tema do Minecraft<sup>128</sup>. Para refletir sobre essa temática, Pedro debateu com os alunos e as alunas sobre a dificuldade de praticar os jogos eletrônicos originais por conta do seu elevado custo. Para analisar essa questão, duas pessoas conhecedoras do assunto foram convidadas para conversar com as crianças, deixando claro o quanto que as empresas lucram com esses jogos e não estão preocupadas com o acesso de todos e todas a essa manifestação cultural.

Para finalizar o projeto, retomamos as discussões anteriores, avaliamos o que conseguimos aprender com a experiência do Minecraft, o que foi possível vivenciar e o que poderíamos retomar. Lembrei que no início da experiência curricular, ainda na fase de mapeamento dos conhecimentos, quando alguns alunos descreveram um aplicativo que baixava e permitia instalar o jogo sem pagar o valor cobrado nas lojas de aplicativos, alguns disseram que isso era errado, outros disseram que só baixavam os jogos originais. Na época, os alunos que usavam o “esquema” (como eles mesmos chamavam) instalaram o jogo em diversos aparelhos celulares dos colegas. Com dúvidas sobre os efeitos do uso do aplicativo, convidei para um debate na escola duas pessoas ligadas ao assunto: uma representante da Associação Brasileira das Empresas de Software (ABES) e outra da Associação do Software Livre (ASL). No dia combinado, apenas o representante da ASL compareceu. Os estudantes haviam preparado algumas questões: 1) Você acha certo usar software “hackeados”? 2) O que é um software livre? 3) Por que, geralmente, um software pirata dura menos e a qualidade é menor do que a de um original? 4) Há quantos anos a ASL existe e para que serve? 5) Por que defender o software livre? 6) Quais problemas para as empresas e para a sociedade são causados por quem usa produtos piratas? 7) Por que os preços dos jogos originais não podem ser mais baratos? 8) Vídeo game destravado também é crime? (BONETTO, 2017. p. 187).

Sobre as respostas, o representante da ASL procurou demonstrar que a ideia de software livre traz consigo uma vontade de democratização do acesso a toda produção científica, artística e cultural da humanidade. E que os direitos autorais eram justos, mas o formato que os regulamenta faz aumentar a desigualdade de acesso e produção de conhecimento entre aqueles que podem pagar os altos valores e aqueles que não podem. Disse também que as empresas possuem diversas formas de obter lucro com os softwares sem que precisem cobrar dos usuários, podendo, por exemplo, vender publicidade. Sobre o preço dos jogos

---

<sup>128</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BONETTO, Pedro Xavier Russo. “Craftando” um currículo cultural de Educação Física: uma experiência pedagógica com o jogo Minecraft. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 178-189.



originais e consoles, o representante da ASL concordou que os preços muitas vezes são abusivos e que as empresas fazem inúmeras atualizações apenas visando ao lucro. Também indicou alguns jogos, aplicativos e programas gratuitos que têm as mesmas funções que outros que costumamos comprar ou pagar para usar, como o Linux e o Crafting (similar ao jogo Minecraft, gratuito e muito utilizado pelos estudantes que não conheciam o aplicativo que se instalava gratuitamente) (BONETTO, 2017. pp. 187-188).

Por fim, viram que a ASL, uma associação internacional, oferece gratuitamente muitos cursos sobre programação, sistemas de informação, tecnologia e outros, que essa é uma forma de retribuir à sociedade, que é o ideal da entidade (BONETTO, 2017. p. 188).

Ainda com a tematização da mesma manifestação da cultura corporal, o educador Jorge decidiu coletivamente com os/as discentes tematizar o spinner, analisando a sociedade de consumo a partir desse jogo<sup>129</sup>, mencionado aos/às estudantes que muitos brinquedos surgem e somem, estimulando o consumo desequilibrado.

Então, disse que o spinner, por ser um brinquedo como qualquer outro, era legal e as pessoas gostavam de brincar com ele não apenas para desestressar, mas também por ser divertido. Houve discordância por parte de alguns estudantes com relação ao meu posicionamento. Porém, quando questionados, afirmaram que brincavam com o spinner porque era um brinquedo “da moda” e era legal, negando a ideia de evitar o estresse. Nesse instante, percebi a força de alguns discursos circulantes em detrimento de outros, como eles são incorporados e sua operação entre os sujeitos (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017. pp. 112-113).

Continuei a problematizar essa característica atribuída ao spinner no sentido de ele ter se tornado “febre” entre as pessoas para ser consumido e que, logo mais, possivelmente, ele entraria em desuso. Após essa conversa, fizemos um breve levantamento de alguns brinquedos que surgiram e circularam entre as pessoas e depois sumiram. Dentre eles, citamos o bay blade, o bat-beg (também conhecido por bolimbolacho) e os cards. Aproveitei o momento para falar que na minha infância o ioiô patrocinado por marcas de refrigerante; o tazo, brinquedo que vinha em pacotes de salgadinho; e o bichinho virtual tamagoshi foram alguns brinquedos que se tornaram “febre” e sucumbiram. Assim, disse à turma que os brinquedos surgem em determinadas épocas e locais para serem consumidos e depois desaparecem. Isso faz surgir outros brinquedos para ocupar o lugar dos antigos e assim por diante (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017. p. 113).

No início da outra aula, retomei algumas significações das crianças com relação a esse brinquedo. Apresentei o livro *Vida para consumo* (2008), de Zygmunt Bauman, para a turma e disse que esse autor discute sobre

---

<sup>129</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz. Tematizando o “troço” que gira rápido: o spinner nas aulas de Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: relatos de experiência. Jundiá (SP): Paco, 2018. p. 108-117.

a necessidade do consumo pelas pessoas, a sociedade consumista e a efemeridade das relações estabelecidas. Problematizei novamente com a turma sobre a ideia do spinner enquanto produto a ser consumido e que, por isso, possivelmente, ele entraria em desuso em seguida. Um aluno acompanhando o debate gerado na aula disse que a “tia da coxinha” havia feito uma promoção: quem comprasse 15 coxinhas ganhava um spinner amarelo. Aproveitei a fala dele para retomar a ideia trazida no livro de que as pessoas que adquiriam essa promoção, às vezes, nem queriam comer as coxinhas, mas as compravam por causa do spinner, por ter se tornado o brinquedo “da moda”, logo, precisava ser consumido. O aluno mesmo confirmou que havia comprado as coxinhas com essa intenção (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017. pp. 115-116).

Os jogos de tabuleiro também fizeram parte de um projeto educativo que problematizou as relações socioeconômicas com as manifestações da cultura corporal<sup>130</sup>. O educador Daniel desenvolveu essa experiência educativa em uma escola municipal de São Paulo. Nesse contexto, o docente construiu jogos de tabuleiro com materiais alternativos com os alunos e alunas. Após as vivências, o documentário “Criança: a alma do negócio” foi apreciado e debatido, possibilitando que os estudantes analisassem a relação entre as propagandas na televisão e o consumo desenfreado de brinquedos por parte das crianças e adolescentes.

Depois de brincar com os jogos iniciamos um processo de reflexão com os alunos. Assistimos com as crianças o documentário “Criança: a alma do negócio”. Esse filme mostra que as novas tecnologias estão tomando o lugar das brincadeiras de que eram comuns na infância e, principalmente, demonstra como que as propagandas realizadas nos horários de que as crianças estão vendo desenhos influenciam no gosto delas pelos brinquedos e jogos (MALDONADO; BOCCHINI, 2015. p. 48).

Além dessas questões, o filme também aborda temas extremamente importantes: a sexualidade na adolescência e a influência da mídia nesse processo, as propagandas que são elaboradas para estimular o consumo desenfreado das crianças e adolescentes no seu processo de alimentação e na aquisição de brinquedos extremamente caros, além de mostrar como que as crianças são estimuladas a comprar certos produtos e descartá-los pouco tempo depois, para que logo possam comprar mais coisas (MALDONADO; BOCCHINI, 2015. p. 48).

Ao assistir esse documentário realizamos diversos debates com os nossos alunos sobre os temas abordados no filme. Nosso principal objetivo foi levar os discentes a pensar se aqueles jogos de tabuleiro que eles produziram nas nossas aulas, sem ter nenhum gasto, eram tão

---

<sup>130</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Os jogos de tabuleiro na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 1, v. 1, p. 44-53, 2015.

interessantes quanto os jogos que assistiam nas propagandas nos intervalos dos programas de televisão. Como estratégia de avaliação, pedimos que as crianças realizassem charges que demonstrassem o que elas tinham compreendido do filme e das nossas conversas (MALDONADO; BOCCHINI, 2015. p. 49).

Essas charges que foram elaboradas pelos discentes mostraram que eles compreenderam a força da mídia na sociedade de consumo, que os estimula a todo o momento a comprarem brinquedos caros e a descartar com mais rapidez ainda esses brinquedos, para que eles tenham o desejo de comprar outros e tornar essa realidade um vício insustentável. Por isso que a criança se torna a alma do negócio para as pessoas que querem vender ou lucrar com diversos produtos com o enfoque infantil (MALDONADO; BOCCHINI, 2015. p. 49).

Também foi discutido sobre a importância de criar e desenvolver jogos de tabuleiro durante as aulas para depois jogá-los. Esse processo de elaboração de brinquedos está desaparecendo na sociedade de consumo, pois as crianças compram tudo pronto e descartam esses materiais na mesma velocidade que compram. Com essa realidade, elas não conseguem valorizar os produtos que possuem e querem comprar cada vez mais coisas, apenas para falar que possuem (MALDONADO; BOCCHINI, 2015. p. 49).

O processo de mercadorização dos jogos e brincadeiras também foi abordado pelo professor Vitor, durante o desenvolvimento de um projeto educativo sobre o pega-varetas, com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Sorocaba-SP<sup>131</sup>.

Ao tematizar a ioga para turmas do Ensino Médio, em uma escola particular de São Paulo, o professor Alexandre possibilitou um debate sobre as relações socioeconômicas e de consumo que atravessam essa prática corporal, principalmente quando ela passa a ser oferecida em academias com valores muito altos, desconstruindo toda a cultura que existe por trás da manifestação da cultura corporal<sup>132</sup>

Desafiei-os a falar da diferença entre a ioga da Índia (tradicional) e a ioga praticada em academias. Uma aluna que já praticava essa modalidade se pôs a detalhar o assunto, explicar fundamentos e vertentes: hatha ioga, power ioga. Pedi que ela prosseguisse com as explicações. Ela informou que praticava em um conceituado instituto de ioga, antigo e com muita tradição. Lá ela aprendia sobre a cultura indiana, a tradição da ioga, posturas, respirações e meditação. Para ela, as academias visavam ao dinheiro e esqueciam a essência da ioga, e

---

<sup>131</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MELO, Vitor de Castro; NEIRA, Marcos Garcia. “Meu jogo, minhas regras”: desconstruindo a mercadorização do brincar de pega-varetas. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 8, n. 1, p. 9-20, 2017.

<sup>132</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MAZZONI, Alexandre Vasconcelos. A cultura oriental na escola. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 125-132.

produziam uma prática para atrair alunos, nas palavras dela: “Uma simples malhação. Ensinavam posturas sem embasamento filosófico, blocos de exercícios padronizados e exercícios da moda”, como era o caso da power ioga (MAZZONI, 2009. p. 126).

Na aula seguinte, após discutirmos as pesquisas, fomos para a quadra. Já havia preparado os colchonetes. Começamos com exposições das pesquisas dos alunos. A ioga tem 500 anos de história e o nome do criado é Shiva, um deus indiano. O hinduísmo é a religião preponderante na Índia, e reúne a diversidade filosófica dentro de uma unidade cultural. Citaram as vestimentas dos indianos e que as mulheres usam cabelos presos; a veneração aos deuses indianos; apontaram o bairro paulistano de Vila Madalena como um local exotérico repleto de clínicas e institutos com atividades orientais. Segundo alguns “um bairro cabeça”; “um bairro multicultural e de classe alta”. Pensei: Eles não são de classe média alta também? (MAZZONI, 2009. p. 127).

Chamaram a minha atenção certas observações sobre a conversa: “A ioga é muita cara. Custa 220 reais por mês”. Um aluno achou caro e acrescentou: “Quem vai pagar 220 reais por mês para fazer ioga?” Uma demonstração de preconceito em relação a prática, pois ele fazia musculação e a mensalidade da academia girava em torno de 100 reais. Alguns alunos concordaram e outros enfatizaram que o custo da ioga se devia ao bairro. “É um bairro de classe alta” (MAZZONI, 2009. p. 127).

Já o professor Franz problematizou com os/as estudantes os jogos de carta, desconstruindo os preconceitos sociais que eles e elas possuíam sobre essa prática corporal<sup>133</sup>. Durante a experiência, os rapazes e as garotas refletiram sobre a representação social dessa prática corporal, principalmente os discursos que esse seria um jogo de pessoas que bebem ou gostam de ficar no bar, desqualificando os sujeitos que vivenciam os jogos de carta, principalmente aqueles e aquelas com menor poder socioeconômico.

No início das atividades, a intenção era entender como os alunos jogavam truco, alguns falaram que não sabiam jogar, já outros sabiam pouco, porém, havia um grupo que atribuíam outras ideias sobre o jogo e seus praticantes, os efeitos desse pensar, em alguns casos, produziam certo estranhamento por parte do grupo havendo conotações como: “esse jogo é coisa de boteco”, “jogo de bar”, “gente que bebe, joga”, “jogo de gente que ficava no bar”, entre outros adjetivos que foram usados para significar as pessoas que praticavam os jogos de cartas e o dominó (LOPES, 2018. p. 83).

Logo, percebi que falas preconceituosas faziam parte do vocabulário de alguns estudantes, no entanto, preciso elucidar que as significações trazidas por uma parcela dos alunos não necessariamente derivam de

---

<sup>133</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em FRANZ, Carlos Oliveira Lopes. Pife, truco e uno, os jogos de cartas nas aulas de Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: relatos de experiência. Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 80-90.

construções pessoais autênticas, expresse que todas essas falas são perpassadas por discursos e, nessa lógica, tecem interpretações que pouco passam por reflexões sobre a existências de outras maneiras de pensar os jogos; em nosso caso, tínhamos a necessidade de entender outras formas de ver os jogos de cartas (LOPES, 2018. p. 83).

Com a intenção de desconstruir algumas representações anunciadas pelos alunos, resolvi organizar atividades que levassem o grupo a interpretação de diferentes linguagens, em múltiplos textos sobre o tema. Nesse sentido, escolhi socializar com os 8º anos vídeos em vários contextos de jogos, as aulas foram organizadas com a finalidade de interpretação dos textos midiáticos (LOPES, 2018. p. 84).

Os alunos acessaram um vídeo que trazia reportagem sobre campeonato de truco realizado no interior do Brasil, no qual homens e mulheres participavam do evento; assistiram também apenas mulheres, famílias e contextos escolares, entre outros espaços que as pessoas venciam os jogos. O primeiro passo foi dado, depois desse momento os alunos começaram a relatar que em casa seus familiares se reuniam para jogar em festas, e que jogam entre amigos fora da escola, entre outras informações. Nesse sentido, as diversas vivências nos diferentes espaços estavam sendo apresentadas nas aulas. As contribuições vindas dos alunos posterior ao primeiro momento foram extremamente significativas, as falas socializadas apresentaram novas impressões sobre os significados socializados anteriormente (LOPES, 2018. pp. 84-85).

No uno, foram encontradas pelo menos quatro diferenças entre as formas de jogar, algumas na maneira de bater, voltar o jogo, relações com as cores das cartas, pedidos de bloqueios, entre outras. Alguns alunos viram proximidades do jogo com outros jogos de cartas, como o jogo mau-mau ou valete maluco. Outras reflexões foram possíveis, a partir do momento em que a ressignificação dos alunos possibilitaram diversos entendimentos sobre o jogo, um deles foi que para que o jogo de cartas fosse aceito no contexto social, esse se travestiu de uno, isso por entender o preconceito existente ou até certa dificuldade de fazer relações com os naipes, esses elementos tiveram espaços nas práticas pedagógicas, nesse contexto entendemos que o uno seria mais aceito do que as cartas mais difundidas (LOPES, 2018. p. 84-89).

Assim como Franz, o educador Leandro desenvolveu uma experiência educativa com os jogos de carta, problematizando com os alunos e as alunas temas sobre justiça e desigualdades sociais relacionados com essa prática corporal<sup>134</sup>.

Ao tematizar o skate, o professor Jorge também problematizou os preconceitos enraizados na sociedade relacionados com os praticantes dessa manifestação da cultura corporal, principalmente pelas pessoas acharem os skatistas não trabalham ou usam

---

<sup>134</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOUZA, Leandro Rodrigo Santos. Dominó: sorte, azar e estratégia. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: relatos de experiência. Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 118-132.

drogas, fazendo referência à classe social dos praticantes dessa manifestação da cultura corporal<sup>135</sup>.

De acordo com o meu plano de ensino, buscando ampliar o tema em questão, na aula seguinte apresentei uma reportagem com o título “Minha pista é a paulista”. Fiz a leitura em voz alta e, na sequência, engendramos uma discussão acerca do texto. Os pontos marcantes foram à percepção crítica de algumas alunas e alunos em relação ao conteúdo do texto e, de acordo com a aluna Tati, a observação de que as pessoas que não convivem naquele espaço consideram todos/as os/as skatistas iguais: “eles acham que todos usam drogas e que não querem nada da vida. Mas não é assim”. Alguns alunos/as a apoiaram dizendo que os/as skatistas que eles/as conhecem não são vagabundos/as e não usam drogas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2014. p. 251).

Nessa mesma aula, propus uma situação didática de ampliação dos conhecimentos. Separei a turma em pequenos grupos e Skate(s) na Educação Física escolar 255 distribuí para um/a representante uma reportagem que me havia sido sugerida por outra professora: “O berço paulistano do skate está em risco”. Após a leitura individual, solicitei que respondessem questões referentes ao texto. As respostas foram apresentadas após as discussões nos pequenos grupos. Ao final, convidei todos/ as a um amplo debate sobre o preconceito enfrentado pelos/as skatistas e registrei algumas opiniões: uma aluna disse ter achado interessante o texto, pois percebeu que se as pessoas se unirem em torno de algo em comum existe maior chance de suas vontades serem atendidas; outro aluno falou que concordava com os paralelepípedos na rua, porque o barulho incomoda. Nesse instante, a Tati se posicionou contra, contando que o “barulho” pode até incomodar, mas isso “é o de menos”. Reafirmou suas experiências e de seus amigos e amigas skatistas que ainda sofrem diversos tipos de preconceito por andarem de skate, tanto por pessoas que desconhecem a prática como por outros grupos culturais, cintando funkeiros e pagodeiros (OLIVEIRA JÚNIOR, 2014. pp. 254-255).

Todavia, o professor Márcio, em uma escola municipal do Rio Grande do Sul, decidiu coletivamente com os alunos e as alunas refletir sobre as possibilidades da comunidade vivenciar algumas práticas corporais, fazendo um trabalho de mapeamento dos espaços de lazer existentes próximos da unidade escolar<sup>136</sup>.

---

<sup>135</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz; LIMA, Maria Emília. Skate(s) na Educação Física Escolar. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emília. **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 245-259.

<sup>136</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em COELHO, Márcio Cardoso. O círculo de cultura na Educação Física Escolar: uma prática educativa libertadora no contexto da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilne Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019. p. 181-192.

Decidimos então, coletivamente, buscar mais informações sobre a comunidade, seu processo de formação, sua “diáspora”, e como se constituiu culturalmente em transição entre dois pontos distintos da cidade de Porto Alegre. Meu único pedido ao grupo de estudantes das turmas C31 e C32, foi para não “perderem de vista” o nosso ponto de partida que era o entendimento da cultural corporal na comunidade (COELHO, 2019. p. 184).

Assim sendo, buscamos em um primeiro momento em nossos debates, entender o motivo que levou a comunidade e a escola a saírem de seu local de origem, a pauta do diálogo então girou em torno do entendimento que os estudantes tinham sobre poder econômico, e quais as formas de controle por ele exercido. Neste momento, algumas questões a respeito do esporte como temática que emergiu dos debates no Círculo de Cultura apareceram, como os campos de futebol que circundavam a comunidade e a escola e que desapareceram com a construção do centro de compras, e do pouco espaço para as práticas esportivas e de lazer no novo local onde a comunidade foi alocada (COELHO, 2019. p. 184).

Na visão dos estudantes, o poder público não tinha interesse na comunidade e em suas necessidades, por tratar-se segundo eles, de um bairro de “pobres”. Os estudantes entendem que outros bairros próximos têm melhor infraestrutura por seus moradores terem melhores condições socioeconômicas. Os debates dentro do Círculo de Cultura continuaram e as temáticas que detinham a centralidade continuavam sendo o esporte e a saúde. Os estudantes gostariam que a comunidade tivesse uma praça e uma quadra poliesportiva. Algumas constatações já podiam ser feitas, as pessoas da comunidade têm uma ligação significativa com as práticas esportivas (principalmente o futebol), preocupam-se com o lazer e a integração social e querem ter garantido o direito de assistência à saúde (COELHO, 2019. p. 184).

Nas discussões, os tempos e espaços esportivos rememorados pelos estudantes, traziam os detalhes de um aspecto da cultura da comunidade que mesmo sem espaço, persiste, de famílias inteiras participando, e que naquele momento, só tinham o espaço da escola aos finais de semana para desenvolver sua prática. A comunidade tinha outro espaço para a prática esportiva, onde um núcleo habitacional (constituído por apartamentos, onde residem muitos estudantes da escola) foi construído, nesse momento, um novo ponto de debate emergiu (COELHO, 2019. p. 185).

A necessidade de moradia é legítima e foi compreendida pelos estudantes, mas e o direito ao lazer? Como fica nessa relação? As discussões foram muito interessantes nesse aspecto porque os estudantes conseguiram externar seu pensamento sobre o “eu no mundo com o outro”, alguns relataram que não se opunham a construção do núcleo habitacional no lugar onde existia o campo de futebol, mas que entendiam que deveria ser criado pelo poder público, um novo espaço para que suas práticas esportivas pudessem continuar acontecendo. Já para outros, estudantes que residem no núcleo habitacional, posicionaram-se de forma a elencar prioridades, ou seja, como expressou uma estudante: “morar é mais importante que jogar”, nesse ponto se estabeleceu um diálogo importante dentro do Círculo de

Cultura, sobre o que é prioridade, e entendemos que esse conceito é subjetivo, mas que as necessidades básicas de sobrevivência, tais como a habitação, são com toda a certeza um direito de todas as pessoas e no entendimento dos estudantes, um direito básico (COELHO, 2019. p. 185).

Após essas constatações, o debate que se estabeleceu no Círculo de Cultura foi bastante voltado à falta de investimento do poder público em questões estruturais voltadas para o bem-estar da comunidade. Os estudantes começaram a relacionar a estrutura dos bairros próximos e buscar possíveis explicações para o “esquecimento” do poder público Porto Alegrense quanto à sua condição social, quanto ao tratamento cidadão dispensado aos moradores da comunidade. Nesse momento do debate, o segundo grupo, que fez conversas com as pessoas da comunidade, traz alguns tópicos interessantes para o diálogo (COELHO, 2019. p. 187).

E esses tópicos giram em torno de que se os moradores da comunidade da escola, quiserem desenvolver suas práticas esportivas fora da quadra poliesportiva da escola, tem que pagar por isso, em bairros próximos. Essa foi uma manifestação comum a muitas das pessoas ouvidas pelos estudantes, que a falta de investimento público na estrutura do bairro é um dos fatores que levam os moradores ao descontentamento e a questionar o real destino do pagamento de seus impostos (COELHO, 2019. p. 187).

As políticas públicas de saúde no Brasil também foi um tema que gerou debate entre a turma e o docente, analisando a realidade da única Unidade Básica de Saúde existente na comunidade, a partir do trabalho realizado por um grupo de estudantes. Nos círculos de cultura, os envolvidos no processo educativo evidenciaram o profissionalismo dos médicos e agentes de saúde que atuam no local, mas também mencionaram que esse único local não é suficiente para atender toda a demanda por serviços de saúde existentes naquele contexto.

Das informações debatidas no Círculo de Cultura, após este trabalho pautamos por assim dizer, duas categorias de análise: as políticas públicas de saúde no Brasil e a estrutura e funcionamento da unidade básica de saúde da comunidade. Em um “movimento” inicial, conseguimos aprofundar a compreensão sobre o significado de política pública, no nosso caso na área da saúde, para uma perspectiva mais ampla que o nosso contexto local. Nesse sentido buscamos entender o destino dos recursos públicos para esta área, o que funciona, o que não funciona tão bem assim e como pode – se perceber estes aspectos na vida cotidiana das pessoas. Aspectos como a falta de alguns medicamentos e a retirada destes em outras unidades próximas, a demora em alguns atendimentos, foram entendidos como condizentes com a realidade da saúde pública brasileira, e para além desses aspectos, questionamos criticamente estes “achados”, entendendo que “o homem deve transformar a realidade para ser mais” (FREIRE, 1997. p. 31), e



esta transformação começa com a tomada de consciência da realidade que os cerca (COELHO, 2019. p. 189).

Em um segundo “movimento”, buscamos entender o funcionamento local da unidade básica de saúde, segundo os grupos que observaram este aspecto, levam em consideração as limitações ao serviço impostas pelas políticas públicas de saúde. Nos debates, entendemos que os profissionais que trabalham na unidade fazem o seu melhor, atendendo muitas vezes em condições materiais desfavoráveis, mas são cumpridores de suas obrigações. Visualizamos também, que a infraestrutura da unidade, precisa de alguns poucos reparos, mas que atende bem as demandas, e que por vezes, as demoras são geradas pelo grande fluxo de pessoas que utiliza seus serviços e atendimentos (COELHO, 2019. p. 189).

Como o educador Márcio, o professor Daniel<sup>137</sup> solicitou que os/as discentes do Ensino Médio de uma escola técnica federal em São Paulo pesquisassem os valores que as academias de ginástica cobravam para as pessoas treinarem em seus respectivos bairros.

Ainda em 2018, para iniciar os debates de ordem política e econômica que perpassam a musculação, pedi que os/as discentes realizassem uma pesquisa em espaços públicos de lazer onde é possível vivenciar essa prática corporal. Além disso, os alunos e as alunas precisavam analisar os valores que as academias de ginástica cobravam para as pessoas realizarem um treino de força. Como esses/as jovens moram em diferentes bairros da cidade de São Paulo, foi muito interessante ver a variedade de valores que as academias de musculação cobram para realizar um treinamento e como existe uma diversidade de espaços públicos com aparelhos de ginástica em bom estado para a população realizar atividade física, principalmente nos bairros mais periféricos. Entretanto, ficou claro nessa pesquisa que as pessoas com menor poder aquisitivo dificilmente terão acesso aos espaços privados que oferecem esse serviço, pois os preços cobrados estão cada vez mais inacessíveis para a maioria dos trabalhadores (MALDONADO et al., 2019. p. 32).

Após a análise da pesquisa, o docente convidou a nutricionista da escola para discutir com os alunos e as alunas sobre os guias alimentares e a desigualdade socioeconômica e cultural da população brasileira e mundial. Além disso, um documentário foi apreciado para debater a relação das desigualdades econômicas com as possibilidades de lazer, saúde e qualidade de vida das pessoas.

Dando continuidade ao projeto, convidei a nutricionista do campus, mais uma vez, e ela orientou os/as estudantes a pensarem na sua

---

<sup>137</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. Educação Física na escola pública: professoras e professores como intelectuais da sua prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano V, v. 2, p. 22-36, 2019.

alimentação de acordo com a intensidade do treino de musculação que pretendem realizar. Além disso, uma discussão muito interessante sobre os guias alimentares do Brasil e de diversas partes do mundo foi realizada com os/as discentes, colocando em circulação um debate sobre os aspectos culturais que fazem parte das recomendações nutricionais para a população em diferentes culturas. Nesse aspecto, a nutricionista realizou um alerta sobre o consumo de alimentos ultraprocessados nas periferias e como essa questão estimula a alimentação com poucos nutrientes da população com menor poder aquisitivo (MALDONADO et al., 2019. p. 33).

Também assisti um documentário com os alunos e as alunas que discute o acesso que pessoas de diferentes classes sociais possuem para frequentar espaços públicos e privados que possibilitem a realização de atividade física e de atividades prazerosas relacionadas ao lazer. O filme “Entremundo” mostra as desigualdades sociais contemporâneas mergulhando um dia em um dos bairros mais desigual de São Paulo. Nesse contexto, os/as discentes debateram criticamente sobre aspectos relacionados com o lazer, saneamento básico, saúde pública, alimentação, arquitetura do bairro e educação, fazendo uma reflexão ampla e profunda sobre o conceito de saúde e qualidade de vida na sociedade contemporânea (MALDONADO et al., 2019. p. 33).

O projeto educativo foi finalizado com uma pesquisa intitulada por Daniel como “arquitetura do bairro”, onde cada um deles analisaram como o bairro está estruturado para as pessoas realizarem atividade física e se alimentarem, deixando claro as diferenças entre as moradias das pessoas com maior e menor poder aquisitivo em São Paulo.

Finalizei o projeto educativo solicitando que os/as discentes realizassem uma análise sobre a arquitetura do seu bairro. Após a realização dessas pesquisa, constatamos que em 23 bairros do estado de São Paulo existem muitos espaços públicos para a prática de atividade física (praças, parques, ciclovias, ruas de lazer, centros esportivos). Entretanto, esses espaços são mantidos com qualidade quando a população consegue se organizar e cobrar dos governantes a manutenção deles. Essa fala foi muito forte no relato dos alunos e das alunas durante as apresentações (MALDONADO et al., 2019. p. 34).

Nos aspectos ligados a alimentação, o estudo mostrou que nos bairros periféricos os alimentos ultraprocessados são mais vendidos e, muitas vezes, com um valor mais acessível para a população mais carente de recursos financeiros. Nesse sentido, realizar uma alimentação saudável se torna quase inviável em algumas regiões do estado de São Paulo (MALDONADO et al., 2019. p. 34).

Na mesma escola federal, mas com outra turma, Daniel novamente realizou uma pesquisa com os alunos e alunas relacionada aos valores cobrados pelas academias de ginástica. Entretanto, nessa experiência, o educador mostrou como elaborar um treinamento com materiais alternativos (garrafa pet com areia), possibilitando que as pessoas com menor poder aquisitivo pudessem elaborar o seu próprio treino. Além disso,

durante a elaboração de vivências relacionadas com a ginástica geral, os/as estudantes realizaram apresentações dessa modalidade gímnica envolvendo a desigualdade social e o processo de ocupação das escolas que acontecia naquele momento histórico por conta das políticas neoliberais promovidas pelo governo estadual paulista<sup>138</sup>.

Daiana, docente de uma escola técnica estadual de São Paulo, organizou uma proposta educativa com características parecidas daquelas pensadas pelos professores Daniel e Márcio, propondo que os alunos e as alunas do Ensino Médio visitassem espaços de lazer e parques da sua comunidade e entrevistassem a população para compreender sobre a importância desses equipamentos como políticas públicas que possibilitam a melhora da qualidade de vida e a saúde das pessoas<sup>139</sup>.

O tênis foi a prática corporal escolhida pelo professor Leandro para refletir com os alunos e alunas sobre a justiça social nas práticas corporais<sup>140</sup>. Ao retratar os aspectos históricos da prática corporal e refletir sobre as características dos jogadores desse esporte, docente e estudantes conseguem analisar as barreiras econômicas que existem para pessoas com menor poder aquisitivo praticarem a modalidade no alto nível.

Os textos auxiliaram os estudantes a perceber as diversas modificações que ocorreram ao longo do tempo, desde o jogo de paume até o tênis moderno: as primeiras partidas eram entre equipes, realizadas nos pátios dos mosteiros, e não era utilizado nenhum acessório ou equipamentos nas mãos. Ao longo do tempo, os praticantes passaram a utilizar luvas de couro, bastões de madeira e, finalmente, raquetes. Os textos relataram também a tentativa de alguns reis e da igreja de impedir a expansão desses jogos, quando as partidas passaram a ser realizadas nos castelos pelos nobres e jovens estudantes. Para atender ao entusiasmo esportivo dos burgueses, o jogo de paume passou por modificações e começou a ser praticado em diversos locais. Todas essas mudanças fizeram com que o jogo ficasse conhecido como tênis real ou real, e, por volta de 1870, surgiu uma nova versão portátil, que permitia às pessoas transportar todos os equipamentos (rede, bola e raquete, junto com um folheto de instruções) em uma caixa e praticar o esporte ao ar livre. Essa versão, agora conhecida como tênis, passou a ter o

---

<sup>138</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. Educação Física Escolar no Ensino Médio: tematizando as ginásticas na rede federal de ensino. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 3, v. 1, p. 28-36, 2017.

<sup>139</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SANTOS, Daiana Machado; MONDIN, Maria Teresa. Apropriando-se dos espaços de lazer da cidade: refletindo sobre as relações entre tempo livre, lazer e trabalho nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência 2**. Curitiba: CRV, 2018. p. 159-176.

<sup>140</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOUZA, Leandro Rodrigo Santos. Tênis: um lob de direita. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 128-142.

comportamento controlado por seus principais praticantes da classe alta (SOUZA, 2017. p. 132).

Segundo os estudantes, os personagens que compõem o tênis são jogadores(as), árbitros, gandulas, torcedores, treinadores (personagem que eles tinham dúvidas se existiam ou não nesse esporte) e imprensa. Entre as características dos personagens mais citadas estão: são homens e mulheres, brancos, altos, fortes, magros, ricos, inteligentes, educados, bonitos, profissionais, possuem nomes estranhos e cabelos lisos (SOUZA, 2017. p. 134).

Agora comprovado que no tênis há alguns jogadores negros, perguntei aos educandos se era fácil se tornar um(a) jogador(a) de tênis. A princípio, entendiam que era só jogar bastante que qualquer pessoa se tornaria um jogador de tênis. Então solicitei que pesquisassem como os jogadores Rafael Nadal e Dustin Brown se tornaram jogadores profissionais e apontassem qual deles encontrou mais dificuldades para se tornar um atleta profissional (SOUZA, 2017. p. 135).

Nadal nasce no ano de 1986, na Espanha, em uma família rica e de esportistas, muito conhecida pela mídia. Entre 3 e 4 anos de idade, ele começa a jogar tênis e, aos 5 anos, passa a treinar no clube com seu tio; aos 12, ele conquista seus primeiros títulos (europeu e espanhol) e, ano de 2002, aos 17 anos, ele joga sua primeira partida como profissional (SOUZA, 2017. p. 137).

Já Brown, atleta de dupla nacionalidade (alemão-jamaicano), nascido na Alemanha no ano de 1984 e de cidadania jamaicana, aos 8 anos de idade escolhe o tênis como seu esporte preferido. Aos 11, ele deixa a Alemanha e vai morar na Jamaica, onde, sem recursos financeiros, passou a treinar em quadras públicas. Mas a necessidade de dar prosseguimento à carreira fez com que em 2004 ele retornasse à Alemanha para melhorar sua posição no ranking. Para isso, ao chegar à Alemanha, seus pais o presenteiam com uma van (Kombi) equipada, com a qual ele viaja pela Europa e passa a participar de diversos torneios sem gastar muito dinheiro. No ano de 2009, ficou conhecido após chegar às finais de alguns torneios e, no ano seguinte, tornou-se jogador profissional (SOUZA, 2017. pp. 137-138).

Com a análise da carreira dos atletas, os educandos puderam reconhecer que não é simples nem fácil se tornar um(a) jogador(a) de tênis, ainda mais quando o atleta nasce em uma família pobre, ou seja, a falta de recursos financeiros fez com que Brown levasse mais tempo que Nadal para se tornar um jogador profissional. Sendo assim, foi perceptível para os educandos que as condições econômicas de uma família podem alterar totalmente a vida das pessoas, seja no que elas irão vestir, calçar, comer, trabalhar, brincar, seja no acesso à sociedade (SOUZA, 2017. p. 138).

O futebol foi o esporte escolhido pelo professor Clayton, em conjunto com os alunos e as alunas, em que temas de justiça social foram abordados nas aulas de Educação Física, principalmente quando os debates sobre a realização da Copa do Mundo de 2014

no Brasil aconteceram<sup>141</sup>. O educador tratou com os/as discentes sobre o consumo estimulado na coleção dos álbuns de figurinhas de futebol e os argumentos contrários a realização do megaevento no Brasil, principalmente por conta da desapropriação de moradias que ocorreram próximos dos estádios que estavam sendo construídos para sediar a Copa do Mundo de Futebol.

Aproveitando o momento, conversei com as classes que, embora a coleção e troca de figurinhas propicie momentos de entretenimento e interação social, está envolta uma cultura de consumo, isto é, há um custo para completar o álbum, que acaba impossibilitando que alguns colegas tenham acesso a esse artefato cultural. O aluno que já completou o álbum disse que o custo gira em torno de R\$ 200 ou um pouco mais, por causa das figurinhas repetidas. Também relatou que está pensando em completar o segundo álbum, para vender daqui a alguns anos para colecionadores. Sugeri a esse aluno e aos demais que pesquisassem sobre o valor de um álbum antigo. Na aula seguinte, quando retomamos o assunto, os estudantes estavam impressionados com os valores, encontraram desde álbum de R\$ 500 das Copas do Mundo de 2006 e 2010 até álbuns raros como os da Copa do Mundo de 1978 e 1982, que podem chegar a custar mais de R\$ 10 mil (BORGES, 2015. p. 173).

A organização das aulas seguintes foi influenciada pelos questionamentos de alguns estudantes sobre as manifestações populares contrárias a realização da Copa do Mundo de futebol no Brasil, mais especificamente, contra os gastos públicos na construção dos estádios, superfaturamento, desapropriações, violações de direitos humanos, entre outros (BORGES, 2015. p. 173).

Para ampliação dos conhecimentos, assistimos a dois documentários sobre as desapropriações de moradores no entorno dos estádios da Copa, situação que praticamente não tem ocupado espaço nos noticiários. Nas problematizações sobre as desapropriações, os estudantes declararam que não sabiam desses ocorridos e se mostraram indignados e bastante sensibilizados com os acontecimentos, haja vista a quantidade de desapropriados e a situação miserável e indigna que os moradores já viviam e que se agravou com as desapropriações (BORGES, 2015. p. 174).

Após a assistência aos vídeos, para o aprofundamento dos conhecimentos sobre as manifestações populares relacionadas à Copa do Mundo de futebol, entrei em contato com o movimento social Comitê Popular da Copa de São Paulo, e combinamos uma entrevista via Skype, juntamente com os estudantes (BORGES, 2015. p. 175).

No dia agendado para a conversa com o movimento social, ocorreram alguns problemas técnicos que impediram a sua realização. Desse

---

<sup>141</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. A copa do mundo é nossa? **Conexões**: revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas, v. 13, n. 1, p. 162-179, 2015.

modo, enviamos as questões formuladas para a entrevista por e-mail. As respostas enviadas foram bastante elucidativas quanto às questões referentes à desapropriação dos moradores, os direitos humanos que estão sendo violados e os resultados positivos da organização e luta dos moradores da Favela da Paz, que até o momento estão resistindo às desapropriações (BORGES, 2015. p. 176).

Ao analisar as práticas avaliativas desenvolvidas durante as suas aulas de Educação Física, o professor Daniel também descreveu trabalhos realizados pelos estudantes mostrando os gastos com a Copa do Mundo realizada no Brasil em 2014, onde eles e elas realizam uma análise crítica sobre o real legado dessa megaevento para o país<sup>142</sup>.

Flávio, docente de Educação Física em uma escola estadual localizada na zona sul da cidade de São Paulo, da mesma maneira, planejou atividades de ensino relacionadas ao futebol. Todavia, nessa experiência, o futebol de várzea foi analisado pelo professor, em conjunto com os alunos e as alunas do 9º ano do Ensino Fundamental<sup>143</sup>, interpretando a sua história, personagens e dificuldade de sobrevivência devido à especulação imobiliária e a expansão urbana.

Relações de desigualdades socioeconômicas foram abordadas no projeto educativo organizado pelo professor Leandro, em que o futebol de rua foi analisado<sup>144</sup>. Nas atividades de ensino planejadas, o docente problematizou com os/as estudantes sobre os espaços existentes nas periferias para vivenciar a prática corporal, analisando como que as verbas públicas são utilizadas para construir quadras nos locais mais carentes de São Paulo.

Outra manifestação cultural tematizada durante as aulas de Educação Física que aborda temas relacionados com a desigualdade social foi o rap. Nesse contexto, o professor Marcelo organizou uma experiência educativa intitulada “O rap como voz política na escola<sup>145</sup>. Nessas aulas, Marcelo estimulou que os/as jovens do Ensino Médio

---

<sup>142</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira. Refletindo sobre as práticas avaliativas nas aulas de Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 2, v. 2, p. 92-103, 2016.

<sup>143</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes; CRUZ, Alessandro Marques. A várzea chegando ao centro. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática – volume 2**. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 15-34.

<sup>144</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NERY, João Paulo dos Reis; SOUZA, Leandro Rodrigo Santos. Povo x Multidão: a luta continua. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 197-231.

<sup>145</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em LIMA, Marcelo Ferreira. O rap como voz política na escola. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: relatos de experiência**. Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 140-154.

criassem letras de rap que abordassem temas relacionados às desigualdades socioeconômicas e à justiça social. Além disso, com a participação de um rapper convidado, planejou uma batalha de rap entre os alunos e alunas, possibilitando novos debates e reflexões sobre essas temáticas.

Na aula seguinte, solicitei que as/os estudantes fizessem seus registros sobre o rap e que pensassem e registrassem em três ou mais parágrafos uma rima ou letra sobre alguma situação particular ou de cunho coletivo. Além disso, levei 6 letras de diferentes grupos de rap Racionais MC's. Solicitei a leitura e a possibilidade de interpretação das letras. Após a interpretação, cada grupo produziria uma letra conforme sua leitura de mundo sobre qualquer aspecto (LIMA, 2018. p. 147).

Referente às letras das músicas do Racionais MC's, a questão da religiosidade foi muito destacada. Um grupo, no seu entendimento, criticou o emprego da religião para justificar certos crimes ou uso de drogas e armas. Outros grupos preferiram ou entenderam que era um resumo das letras (LIMA, 2018. p. 147).

Teve grupo que entendeu a questão da religião, nas letras, como forma de proteção ao caos social que as periferias enfrentam. Nesta visão, o grupo defendeu seu ponto de vista a partir da ausência do poder público na região e que a religião talvez seja o único ponto de fuga ou resistência ao peso da desigualdade (LIMA, 2018. pp. 147-148).

Uma das letras trouxe a questão das divisões de classe. Nela, é possível identificar certa ideia sobre as diferenças das classes sociais existentes. O grupo trouxe a vida de uma forma difícil e sem qualquer perspectiva comparando com quem a crítica e está, de certa forma, confortável (LIMA, 2018. p. 148).

Após a entrega das letras e das interpretações das músicas do Racionais MC's, o estagiário e seu “parceiro” rapper foram à escola apresentar seu trabalho. Solicitei à sala que conversassem, questionassem o que incomodava nas questões que o rap trazia. Uma situação foi interessante, que eu não mapeei e surgiu em conversas nos corredores, as “batalhas de rap” estavam acontecendo em alguns horários na escola. Neste primeiro momento, apenas alunos estavam se movimentando para tal (LIMA, 2018. p. 149).

Identificado como Ale, que é rapper, MC e poeta, ele iniciou sua palestra com um pequeno resumo do rap e relação com o hip-hop. Falou sobre a militância dele e os locais que ele faz suas batalhas de rap e hip-hop. Disse que o rap e hip-hop vieram para dar voz, identidade e autoestima para o povo. Falou do negro em locais de destaque e poucos negros nesse espaço (LIMA, 2018. p. 151).

Depois disso, fez uma poesia de crítica política fazendo rima com o Hino Nacional, “Poesia da Intolerância”. Reforçou a militância para um

país mais justo e dos projetos que acontecem na zona leste (LIMA, 2018. p. 151).

Convidou as/os alunas/os a produzirem naquele momento suas batalhas. A sala indicou algumas pessoas. Seis meninos, depois de certa insistência da sala, foram ao palco e se organizaram para as batalhas. O MC disse que a batalha seria produzida a partir de temas que a própria sala indicasse e que ganhava aquele que conseguisse mais aplausos, mas que aquilo não era uma competição para saber quem era melhor ou pior, e sim amplificação do conhecimento (LIMA, 2018. p. 151).

O MC disse também sobre valores para gravação. “*O MC para gravar um som é muito caro mano, vai gastar mais ou menos 600 a 700 reais, e um moleque de 15 anos da periferia não tem isso*”. Falou que os MCs começam com vídeos caseiros e também nas participações dos eventos de batalha. Quando iniciam, pegam “*as bases do YouTube mesmo e mandam o no vocal*”. Por isso eles fazem esses eventos para dar oportunidade aos jovens de periferia que não têm oportunidades (LIMA, 2018. p. 152).

Relatou sobre o grafite a partir de um questionamento de uma aluna; sobre o processo histórico nos EUA, mas também disse que qualquer formato de manifestação, como a pichação, é considerado grafite/arte por conta da sua forma de expressão. “*As crianças, quando riscam as paredes, estão fazendo grafite*”. Falou dos três tipos de desenho e escrita. O “bomb”, com letras redondas, o wildstyle, que é difícil de entender, só vai entender porque ao final do grafite fica registrado o que está escrito, e o extenso, que é bem realista. Falou de grafiteiros como os Gêmeos e o Kobra que ganham até R\$ 300.000,00 pela arte, e que alguns alunos conhecem. Também relatou certa violência institucional para quem faz o grafite (LIMA, 2018. p. 152).

O rap como manifestação da cultura corporal também foi palco de outro projeto educativo conduzido pela professora Aline, em uma escola municipal de São Paulo<sup>146</sup>. Após a leitura de algumas letras do gênero musical, os/as discentes analisaram o rap como um manifesto acerca das condições sociais da periferia, denunciando o abandono, a exclusão social, as condições de habitação e moradia, o tráfico de drogas e o sistema perverso do poder paralelo. Já a professora Rose, em uma escola municipal do Rio Grande do Norte, refletiu com os alunos e as alunas sobre a relação da indústria cultura no movimento hip hop, mercadorizando, em muitos contextos, essa prática corporal<sup>147</sup>.

---

<sup>146</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NASCIMENTO, Aline Santos; VIEIRA, André. Tematizando o rap na escola: dias de luta ou dias de glória. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 261-282.

<sup>147</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OLIVEIRA, Ingrid Patrícia Barbosa; BATISTA, Alison Pereira; MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento. Educação Física e a linguagem do hip hop: um diálogo possível na escola. **Conexões**: revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas, v. 12, n. 2, p. 166-189, 2014.



Talvez, a fórmula mágica da paz na formulação de práticas político-pedagógicas nas aulas de Educação Física, ocorra no processo de construção de todas as experiências aqui narradas, onde docentes e estudantes vivem intensamente a busca por justiça social e, por consequência, gritam contra tantas injustiças instaladas em um modelo neoliberal socioeconômico, que privilegia as classes dirigentes e tenta impedir, com estratégias desumanas, qualquer possibilidade de transformação social dos grupos menos favorecidos.

### **QUEM VIVE NESSA PORRA MERECE UMA REVANCHE: LUTA POR OUTRA REALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Ei, mano, será que ele terá uma chance?  
Quem vive nessa porra merece uma revanche.  
È um dom que você tem de viver.  
È um dom que você recebe pra sobreviver.  
História chata, mas cê ta ligado.  
Que é bom lembrar: quem entrar.  
É um em cem pra voltar.  
Quer dinheiro para vender? Tem um monte aí.  
Tem dinheiro, quer usar? Tem um monte aí.  
É foda.  
Será que Deus deve tá provando minha raça?  
Só desgraça gira em torno daqui.  
Falei do JB ao Piqueri e Mazzei.  
Rezei pra um muleque que pediu:  
“Qualquer trocado, qualquer moeda. Me ajuda, tio”.  
Pra mim não faz falta, uma moeda não neguei.  
E não quero saber...O que pega se eu errei?  
Independente, a minha parte eu fiz.  
Tirei um sorriso ingênuo, fiquei um terço feliz.  
Se diz que moleque de rua rouba.  
O governo, a polícia, no Brasil quem não rouba?  
Ele só não tem diploma pra roubar.  
Ele não se esconde atrás de uma farda suja.  
É tudo uma questão de reflexão, irmão.  
É uma questão de pensar.  
A polícia sempre dá o mal exemplo.  
Lava a minha rua de sangue, leva o ódio para dentro.  
Pra dentro de cada canto da cidade.  
Pra cima dos quatro extremos da simplicidade.  
A minha liberdade foi roubada.  
Minha dignidade, violentada.  
Que nada.  
Os mano se ligar.  
Parar de se matar, amaldiçoar.  
Levar pra longe daqui essa porra.  
Não quero que um filho meu um dia (Deus me livre!) morra.  
Ou um parente meu acabe com um tiro na boca.

É preciso eu morrer pra Deus ouvir minha voz.  
Ou transformar aqui no mundo mágico de Oz.  
(ROCK, 2018. pp. 116-117).

As 20 experiências político-pedagógicas em que os professores e as professoras de Educação Física tematizaram e problematizaram as desigualdades socioeconômicas relacionadas com as práticas corporais, buscando a justiça social, possibilitaram que os alunos e as alunas ampliassem a sua leitura de mundo sobre as condições sociais das pessoas com menor poder aquisitivo, possibilitando que eles e elas repensassem a sua realidade e tivessem condições de ampliar o seu pensamento sobre as desigualdades e injustiças reproduzidas na sociedade capitalista.

Levando em conta todas as contradições existentes na organização pedagógica dos professores e das professoras de Educação Física que atuam na Educação Básica, eles e elas, nos relatos analisados, ao menos, sonharam com uma realidade menos desigual da sociedade. Talvez, em conjunto com os/as estudantes, viveram a utopia de uma revanche de quem vive de forma desumana. Importante ressaltar que quando esses educadores e educadoras valorizam as práticas corporais que são marginalizadas pelas elites econômicas, eles e elas também lutam por uma realidade com mais justiça social, em que todas as manifestações da cultura corporal são valorizadas porque são dotadas de história, além da sua vivência ocorrer com muitos sentidos e significados para diferentes grupos.

Neira (2011), ao defender uma perspectiva multicultural da Educação Física, aponta a importância do reconhecimento e da valorização das diferenças e da diversidade cultural, superando processos discriminatórios, de opressão e injustiça social nas práticas pedagógicas organizadas pelos professores e professoras do componente, principalmente quando assumem o compromisso de formar identidades culturais democráticas de acordo com a diversidade cultural da sociedade, rompendo com a tradição da área elitista, excludente, classificatória e monocultural, além de assumir os princípios pedagógicos de inclusão, diálogo, reconhecimento, diferença e equidade.

Em diálogo com Bossle, Bossle e Neira (2016), os educadores e as educadoras de Educação Física que descreveram práticas pedagógicas que buscaram desvelar a relação entre os ditames econômicos da sociedade e as práticas corporais, construíram uma didática de equidade, pois planejaram as atividades de ensino desenvolvidas nas aulas de maneira com que os/as estudantes de diversos grupos sociais e culturais compreendam os temas desenvolvidos, possibilitando, dessa forma, que todos e todas possam experimentar a equidade educacional e o reforço do seu poder no interior da escola.

Em concordância com Torres Santomé (2013), apontamos a necessidade dos professores e professoras estarem sempre dispostos a questionar em que medida os conhecimentos culturais que selecionam para as suas aulas ajudam a preservar os interesses de determinados grupos hegemônicos e construir, por consequência, relações de poder que estão a serviço das classes dirigentes, em vez de promover aprendizados que possam ampliar a leitura de mundo dos alunos e das alunas em contextos de ensino e aprendizagem democráticos.

Dessa forma, um currículo que busca justiça social, deve levar em consideração que todas as ações realizadas em sala de aula precisam respeitar e atender às necessidades e urgências de todos os grupos sociais, ajudando com que todos e todas possam se tornar corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítico mais amplo, que pretende construir um mundo mais humano, justo e democrático, contemplando aspectos como inclusão, representação, reconhecimento e a valorização das pessoas de diferentes culturas que se fazem presentes nas escolas e na sociedade mais ampla (TORRES SANTOMÉ, 2013).

## CAPÍTULO 7

### VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Eu lhe escrevo em seu 15º aniversário, porque esse foi o ano em que você viu Eric Garner ser asfixiado até a morte por vender cigarros; porque você sabe agora que Renisha McBride foi morta a tiros por buscar ajuda, que John Crawford foi fuzilado enquanto fazia comprar numa loja de departamentos. E você viu homens de uniforme passarem de carro e assassinar Tamir Rice, uma criança de doze anos que eles deveriam proteger. E você viu homens com o mesmo uniforme espancaram Marlene Pinnock, avó de alguém, à beira de uma estrada. E você sabe agora, se não sabia antes, que os departamentos de polícia foram munidos de autoridade para destruir seu corpo. Não faz diferença se essa destruição é consequência de uma reação infelizmente exagerada. Não faz diferença se ela se origina de um mal-entendido. Não faz diferença se é resultado de uma polícia idiota. Venda cigarros sem autorização apropriada e o seu corpo poderá ser destruído. Ressinta-se com quem está tentando te ludibriar seu corpo e ele poderá ser destruído. Siga por uma escadaria escura e seu corpo poderá ser destruído. Os destruidores raramente são considerados responsáveis. Na maior parte das vezes, eles receberão pensões. E a destruição é meramente a forma superlativa de uma dominação cujas prerrogativas incluem revistas, detenções, espancamentos e humilhações. Tudo isso é comum para pessoas negras. E tudo isso é coisa antiga para pessoas negras. Ninguém é considerado responsável (COATES, 2015. pp. 20-21).

Há pelo menos um século os ativistas negros chamam a atenção pública para a dimensão racial da desigualdade brasileira, mencionando que não é possível existir uma verdadeira democracia política ou racial no país enquanto as pessoas negras não participam da economia, da política e da vida social nacional em igualdade de condições com as pessoas brancas (DOMINGUES, 2019).

Domingues (2019) ainda menciona que esses argumentos começam a ser considerados por uma pequena parcela dos intelectuais brasileiros entre as décadas de 1950 e 1970. Em seus estudos, esses pesquisadores constaram que ser negro diminuía as chances de mobilidade social e de realização educacional, limitando seus rendimentos, independente da origem social. Nesse contexto, os avanços no debate da questão racial ocorreram em períodos democráticos, muito por conta do ativismo negro no Brasil, com suas narrativas, articulações, demandas e projetos de inclusão, principalmente após a

Constituição de 1988, onde foi possível multiplicar os seus quadros e ampliar as suas ações, adquirindo maior reconhecimento do Estado e da sociedade civil brasileira.

Assim, a partir da constituição cidadã, os avanços institucionais na população negra foram significativos. Em diversos estados e municípios foram criados órgãos e programas específicos com a intencionalidade de promover a igualdade racial e o reconhecimento da cultura afro-brasileira. Na década de 1990 foi iniciado o debate público sobre as ações afirmativas, possibilitando a participação do Brasil na Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras formas de Intolerância, que se realizou em Durban, na África do Sul, em 2001, fato que marcou a luta do movimento negro e ampliou as conquistas dessa população no território brasileiro (DOMINGUES, 2019).

Em 2003 foi criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. Esse órgão, que tinha caráter de Ministério, buscava garantir a proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnico-raciais afetados pela discriminação e outras formas de intolerância, com ênfase na população negra. Ainda em 2003, no dia 9 de janeiro, foi sancionada a Lei nº 10639, que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial de todas as redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, modificando, de forma significativa, os conhecimentos que deveriam ser ensinados nas escolas brasileiras sobre essa população (DOMINGUES, 2019).

Esse reconhecimento jurídico atendeu as reivindicações dos movimentos negros, que há muitos anos mencionavam a importância da inclusão da história dos negros nas disciplinas escolares, assim como o reconhecimento do caráter pluriétnico da nação brasileira. Portanto, no início do século XXI, ampliou-se a luta pela ruptura com o mito da democracia racial e avançou-se para as discussões no campo das ações afirmativas, com a implementação das cotas, principalmente raciais, nas universidades. Além disso, os chamados temas de interesse dos afrodescendentes adquirem maior visibilidade no universo das pesquisas acadêmicas em várias áreas do conhecimento (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Para Oliveira e Candau (2010), a regulamentação da Lei 10.639/03 passou a representar mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a Educação Básica. Essa legislação possibilitou a ampliação do debate sobre o racismo estrutural no Brasil, fomentado através de um sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça. Outro ponto importante foi o destaque da comunidade

afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade.

Gomes (2012) enfatiza que a partir da criação dessa lei foi possível iniciar um grande debate sobre a descolonização dos currículos nas escolas brasileiras, principalmente por conta do empobrecimento dos conhecimentos que faziam parte das disciplinas escolares, inviabilizando uma verdadeira interlocução entre a escola, o currículo e a realidade social. Na visão da autora, pela primeira vez, professores, professoras e estudantes poderiam conhecer, compreender e experimentar a cultura negra e buscar caminhos diversos para atingir esse objetivo.

Apesar dos avanços estabelecidos pela Lei 10.639/03, em 2008, ela sofreu alterações, sendo ampliado seu texto, assim originando a Lei nº 11.645/2008, que acrescentou os estudos da história e culturas dos povos indígenas nos currículos escolares brasileiros.

Importante ressaltar que, mesmo com resistência, muitos povos indígenas foram escravizados e dizimados de forma violenta durante a história da humanidade. Todavia, no Brasil, no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal, as comunidades indígenas conquistaram a garantia de terem seus conhecimentos, costumes e hábitos reconhecidos como parte da riqueza cultural do país e da formação de seu povo (ARAÚJO, 2014).

Krenak (2019) aponta que para sobreviverem e chegarem ao século XXI, os indígenas usaram diversas formas de organização de enfrentamento, negociação e resistência. Para o autor, muitos grupos indígenas foram proibidos de falar e aprender as suas próprias línguas, acabaram removidos de suas terras, tiveram as suas crianças em escolas colonizadoras que eliminavam a sua identidade e ignoravam os seus direitos. O autor também descreve que em muitos lugares do mundo, a violência militar, política, econômica e cultural contra povos indígenas está bem documentada. No Brasil, existe um sistemático esquecimento, uma orquestrada ignorância a respeito do que sofreram e sofrem os povos indígenas. Ainda se experimenta uma grande pressão social e política contra a cultura e o direito à terra desses povos.

Guajajara (2019) menciona que o Brasil precisa assumir a sua dívida histórica com os povos originários, trabalhando ativamente para repará-la. Por conta disso, é necessário contestar o imaginário social do indígena brasileiro, que é permeada por um discurso colonial que acaba colocando esses povos em um espaço subalterno, periférico e

marginal, resultando em uma visão estereotipada e distorcida, como se os indígenas fossem atrasados, primitivos, perigosos, proporcionando dificuldades ao desenvolvimento econômico e social do Brasil.

Entretanto, nos últimos anos, já é possível encontrar uma vasta literatura indígena que pode servir de referência para os professores e as professoras da Educação Básica utilizarem em suas aulas, tais como informações sobre como vivem os povos indígenas, no que creem, tipos de alimentação, música, religião, filosofia, a matemática indígena, a astronomia, gastronomia e medicina dos pajés, recuperando a identidade desses povos. Nesse sentido, o uso da Lei nº 11.645/2008 nos últimos anos representa um passo que vai além da própria lei e Constituição Brasileira, é uma retomada de responsabilidade pelo lugar dos povos indígenas na sociedade, já que existem direitos contemplados na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos povos indígenas entre outras leis internacionais, mas essa lei representa um passo concreto, uma ponte em direção à sociedade brasileira (KRENAK, 2019).

Nesse cenário, de acordo com Araujo (2014), a promulgação da Lei nº 11.645/2008 representou um avanço na perspectiva do reconhecimento e valorização da história, bem como da afirmação e legitimação da cultura indígena como constituidora da diversidade cultural brasileira.

Destarte, esse capítulo tem como objetivo compreender como que os professores e as professoras de Educação Física estão abordando os conhecimentos da cultura negra, afro-brasileira e indígena na Educação Básica.

## **CULTURA NEGRA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Portanto, nunca entre numa discussão sobre racismo dizendo “mas eu não sou racista”. O que está em questão não é um posicionamento moral, individual, mas um problema estrutural. A questão é o que você está fazendo ativamente para combater o racismo? Mesmo que uma pessoa pudesse se afirmar como não racista (o que é difícil, ou mesmo impossível, já que se trata de uma estrutura social enraizada), isso não seria suficiente – a inação contribui para perpetuar a opressão) (RIBEIRO, 2019, p. 14).

A escola, durante muito tempo, foi responsável por disciplinar e reproduzir as desigualdades raciais, de gênero, de classe e geração. Todavia, a instituição escolar também pode ser um espaço privilegiado para problematizar os conhecimentos de grupos

que foram historicamente marginalizados e subjugados em diversos contextos da sociedade, inclusive na área de Educação Física (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016).

Corsino e Conceição (2016) mencionam que implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não significa apenas o cumprimento de uma determinação legal, mais uma conquista histórica, cuja participação popular por meio de movimentos sociais foi de extrema relevância e surge para dar voz e ouvidos aos sujeitos que foram sistematicamente invisibilizados e inferiorizados no sistema educacional brasileiro e, por consequência, nas aulas de Educação Física Escolar.

Assim, a participação dos alunos e das alunas nas aulas desse componente curricular pode contribuir para que eles e elas conheçam e valorizem as manifestações da cultura corporal afro-brasileira, africana e indígena, como a capoeira, o maculelê, o samba, os jogos indígenas, dentre outras práticas corporais, com a intencionalidade de problematizar posturas racistas, machistas e homofóbicas da sociedade (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016).

Ao analisar a literatura da área, é possível encontrar estudos apontando que os professores e as professoras de Educação Física não desenvolvem conhecimentos de matriz afro-brasileira, africana e indígena (CRELIER; SILVA, 2018; PEREIRA et al., 2019), assim como pesquisas que demonstram que esses docentes conhecem a legislação mais recente sobre esse temática e desenvolvem projetos educativos que valorizam a história e a cultura desses grupos (CORSINO, 2015; BINS; MOLINA NETO, 2017) e propostas de formação continuada com os educadores e as educadoras de Educação Física, relacionando o atletismo com o ensino da história e da cultura afro-brasileira (MOTA e SILVA; MATTHIESEN, 2018).

Todavia, mostraremos como que professores e professoras de Educação Física que lecionam na Educação Básica e publicam as suas experiências educativas mencionam desenvolver os conhecimentos da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas suas aulas.

A professora Maria Celeste Rocha desenvolveu um projeto educativo sobre a capoeira em uma escola municipal de Educação Infantil localizada no Espírito Santo<sup>148</sup>.

---

<sup>148</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ROCHA, Maria Celeste; OLIVEIRA, Sandra Regina Barbosa; MACHADO, Thiago da Silva. Capoeira na Educação Infantil: brincando com os saberes da cultura afro-brasileira. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2**. Curitiba: CRV, 2017. p. 49-62.



No trecho abaixo é possível compreender os objetivos da docente ao organizar essa experiência pedagógica.

Em relação ao trabalho com a capoeira, tema deste nosso relato, optamos por construir uma proposta de intervenção que estivesse balizada também pelo tema da diversidade/pluralidade humana. Ou seja, queríamos colocar em evidência para as crianças a possibilidade de brincar e se apropriar da cultura afro-brasileira. Se a Educação Infantil pode ser entendida como um espaço de formação humana, entendemos que a nossa prática com a capoeira, poderia e muito contribuir para esse processo. Pois, enquanto manifestação cultural e, explorada a partir de toda sua historicidade, a prática com a capoeira pode contribuir na formação de seres humanos capazes de lidar com a diferença, com a alteridade, tornando-os mais livres de preconceitos e mais tolerantes, além de possibilitar uma valorização da cultura negra (WIELECOSELES, 2011). Pautados nesse princípio, assumimos a função de apresentar “o mundo” às crianças. Em outras palavras queremos dizer que, ao trabalhar com a capoeira estamos promovendo o acesso das crianças a um mundo historicamente construído (ROCHA; OLIVEIRA; MACHADO, 2017. pp. 51-52).

Com o objetivo de promover o conhecimento cultural, histórico e corporal da capoeira na Educação Infantil, contribuir para a formação de uma identidade pluralista e promover o respeito à diversidade, iniciamos nosso planejamento delimitando alguns objetivos específicos, tais como: oportunizar às crianças vivências e experiências de brincadeiras com os diferentes elementos que compõem o universo da capoeira (histórias e lendas, danças, musicalidade, o jogo e a luta da capoeira em si); e, favorecer experiências diversificadas e lúdicas através de brincadeiras, realizando os movimentos inerentes da capoeira (a ginga, golpes de defesa, golpes de ataque e floreios, entre outros) (ROCHA; OLIVEIRA; MACHADO, 2017. p. 52).

Ao ler o relato da professora Maria Celeste fica claro que ela pensou em tematizar a capoeira, com a intenção de problematizar com as crianças os saberes da cultura afro-brasileira, valorizando a diversidade e a cultura negra. Durante as aulas, os/as estudantes realizaram diversas brincadeiras para vivenciar os gestos dessa prática corporal, analisaram letras de música, assistiram filmes relacionados com o tema e debateram sobre a história dessa manifestação da cultura corporal. Para finalizar a experiência educativa, as crianças realizaram uma roda de capoeira dentro da própria escola.

Ao dar sequência ao nosso projeto, na nossa quarta unidade temática, organizamos e vivenciamos a roda de capoeira em si. Depois de alguns meses de trabalho e do contato das crianças com esse universo da capoeira, seja por meio de filmes, imagens e da possibilidade de apreciação de uma roda de capoeira, elas começaram a manifestar o desejo de “jogar capoeira de verdade”. E assim, entendemos ser pertinente potencializar as vivências da roda de capoeira para as

crianças. Foram vivências muito divertidas e significativas, algumas crianças foram aprimorando suas habilidades e conseguindo executar elementos complexos, outras foram se identificando mais com os instrumentos e sempre faziam questão de tocar o atabaque. No geral, todos jogavam, cantavam e acompanhavam com palmas (ROCHA; OLIVEIRA; MACHADO, 2017. pp. 55-56).

A capoeira também foi tematizada pelo professor Thiago com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal localizada em São Paulo<sup>149</sup>. Ele iniciou a experiência pedagógica após conversar com os/as estudantes sobre as práticas corporais que eles gostariam de estudar.

O projeto, por nós desenvolvido, que leva o nome de: “Capoeira: antes de tudo uma Luta”, teve início no mês de março de 2018 e foi finalizado em maio de 2018 com duas classes de 9º ano do ensino Fundamental II. Ao colocar em prática o projeto, procuramos inicialmente temas que surgissem das práticas sociais dos estudantes. Por essa razão, nas primeiras aulas realizamos o mapeamento, buscando conhecer quais práticas corporais eram comuns para os educandos e quais práticas eles já haviam estudado até aquele momento. O tema Capoeira surgiu com muita força em nossas discussões, principalmente pelos mitos que cercam essa prática. Nas aulas subsequentes, vivenciamos no pátio da escola uma roda de Capoeira, a qual foi realizada a partir dos conhecimentos dos estudantes que relataram ter vivenciado a prática corporal em outros locais. Desta forma, nos reunimos em círculo, cantamos músicas, batemos na palma da mão, enfim, fizemos Capoeira. Após finalizarmos a vivência, conversamos sobre as experiências dos alunos e suas impressões. A discussão girou em torno da seguinte pergunta; Capoeira, é dança ou luta? Combinamos, que nos próximos encontros faríamos um “mergulho” investigativo na história da Capoeira, para inclusive, desvelar alguns mitos que são contados a respeito dessa prática corporal ao longo da história (COSTA; MATHIAS; EHRENBERG, 2019. pp. 200-201).

Com a intenção de problematizar sobre os aspectos históricos e sociais que cercam essa manifestação da cultura corporal, o professor Thiago analisou documentários com a turma, realizou debates e solicitou que os/as discentes realizassem seminários para explicar o que estudaram sobre a capoeira. Portanto, durante esse itinerário formativo, a cultura afro-brasileira foi valorizada e os alunos e as alunas puderam ampliar os seus conhecimentos sobre o tema.

---

<sup>149</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em COSTA, Thiago Batista; MATHIAS, Emerson; EHRENBERG, Mônica Caldas. Em tempos de opressão: a cultura corporal negra resiste com luta e dança. In\_ SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilne Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019. p. 193-204.

Para dar continuidade ao trabalho, iniciamos a aula seguinte conversando sobre a origem da Capoeira. Durante a conversa, realizamos uma espécie de linha do tempo, fazendo uma comparação, entre o documentário assistido nos encontros anteriores, e a história do negro no Brasil – formação dos quilombos, a Capoeira proibida, Capoeira identidade cultural e patrimônio cultural. Nas aulas que realizamos em sala com os/as estudantes, utilizamos como estratégia, seminários, dividindo a sala em cinco grupos de aproximadamente seis estudantes. A respeito da trajetória da Capoeira com um instrumento de luta criminalizado para identidade e patrimônio cultural brasileiro, um grupo nos apresentou uma análise em torno dos significados. Conversamos, sobre uma Capoeira utilizada como instrumento de luta que, posteriormente, foi criminalizada por um decreto. Em outro momento, apresentamos como ela se transforma em identidade nacional e, mais recentemente, em 2008, recebe o título de patrimônio cultural brasileiro. Assim, foi possível entendermos que os significados são modificados conforme as mudanças sociais e que as mudanças muitas vezes servem o interesse de grupos que estão no poder (COSTA; MATHIAS; EHRENBERG, 2019. p. 201).

Ainda pensando na valorização da cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física, o professor Daniel organizou uma experiência educativa com a tematização da capoeira em suas aulas no Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo (IFSP)<sup>150</sup>. Ele coordena um projeto de ensino nessa instituição em que se estuda o patrimônio cultural das práticas corporais.

Em conjunto com três estudantes do curso de Turismo do IFSP, dois praticantes de capoeira foram convidados para ministrar uma oficina aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico de Eletrônica.

Após o convite do Prof. Daniel, Fábio Santos e Débora Andrade aceitaram realizar uma oficina de capoeira para os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os dois cursam Licenciatura em Geografia no próprio IFSP e são integrantes do Quilombo Cabeça de Nego, grupo de estudantes pretos, de orientação panafricanista, que realiza uma série de atividades focadas na luta antirracista dentro e fora do IFSP (MELO et al., 2018. pp. 190-191).

Portanto, nesse projeto educativo foram convidados praticantes de uma determinada manifestação da cultura corporal para problematizar com os/as discentes diversos conhecimentos relacionados com essa prática corporal. O Fábio e a Débora, além de praticar capoeira, são estudiosos da cultura afro-brasileira. Nos trechos retirados na

---

<sup>150</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MELO, Bruna Agra et al. Educação Física no Ensino Médio: valorizando o patrimônio cultural das práticas corporais. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio**: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018. p. 185-200.

experiência publicada, é possível observar como que as ações didáticas foram sistematizadas nessa aula.

Ao chegarem no IFSP, chamaram a atenção de alunos e colaboradores com os instrumentos a serem utilizados, pandeiro, agogô, e principalmente, os berimbaus por serem instrumentos com os quais as pessoas tem pouca familiaridade. Organizamos o espaço da sala de aula para fazer um círculo com os alunos e facilitar a visibilidade para a apresentação (MELO et al., 2018. p. 191).

Fábio e Débora se apresentaram aos alunos e pediram para que cada um se apresentasse também. Logo após as apresentações, começaram a contar a história da Capoeira, oriunda do continente africano – sim, da África, porque veio junto com os negros escravizados trazidos para o Brasil, como forma de resistência aos maus tratos. Nesse contexto, perguntaram aos alunos como classificavam a Capoeira. As respostas geradas foram: “é um jogo”, “é uma luta dançada”, “é uma dança lutada”. O Prof. Daniel perguntou para Fábio e Débora se a Capoeira é um esporte. Eles disseram que não é, pois não há competição nem premiação. As pessoas se unem para jogar, é algo cultural. Se a Capoeira se tornar um esporte deixará de ser Capoeira e perderá a sua cultura (MELO et al., 2018. p. 191).

A era da escravatura forçou os negros a utilizar o que tinham para se manter vivos. E o que tinham era basicamente seu corpo e sua fé. Alguns deles tinham toda destreza física da Capoeira para manter seus corpos e de seus entes vivos e reagir contra as violências sofridas. No período da marginalidade, a Capoeira foi, assim como outras manifestações da cultura afro, proibida, passando seus praticantes a serem “criminosos” aos olhos da lei, mas, novamente, apenas usando o que tinham, seu corpo, para sobreviver ao racismo e à falta de condições de subsistência. A história do grande capoeirista, Besouro Mangangá, não foi contada, mas ficou como sugestão de pesquisa para os alunos se aprofundarem no assunto (MELO et al., 2018. p. 191).

Os dois falaram sobre a importância da musicalidade na Capoeira, que, tanto nos toques quanto nas letras, traz várias mensagens, desde avisos sobre a vinda de capatazes e capitães do mato na escravatura e no pós-abolição, até o contato com a ancestralidade e louvação. Apresentaram o berimbau, mostraram como se toca e dois dos alunos do Ensino Médio que aprenderam a tocar na infância, tiveram a oportunidade de tocar também. Na capoeira regional são utilizados três berimbaus tocando em tons diferentes (berimbau gunga, berimbau médio, berimbau viola), um atabaque, dois pandeiros e um agogô (MELO et al., 2018. p. 192).

Três alunos foram convidados para tocar uma ladainha junto com Fábio e Débora. Eles tocaram muito bem. Ao final da ladainha, reorganizamos a sala e fomos para o ginásio para praticar os movimentos. Todos os alunos e todas as alunas participaram da oficina. Fábio ensinou os movimentos básicos do jogo de Capoeira em círculo e depois abriu espaço para desafios. Foi muito interessante ver o quão rápido os alunos aprenderam os movimentos e respeitaram seu oponente. Ele explicou que na Capoeira não há distinção de gêneros. Homens e mulheres jogam juntos (MELO et al., 2018. p. 192).

Nas três experiências descritas anteriormente é possível perceber a preocupação da professora Maria Celeste e dos professores Thiago e Daniel de problematizar os aspectos sociais, históricos, políticos e econômicos que envolvem a capoeira, com a intenção de ampliar a leitura de mundo dos/das discentes sobre essa manifestação da cultura corporal, captando a realidade em toda a sua complexidade.

Destacamos, ainda, que outras experiências pedagógicas foram publicadas na literatura da área por professores e professoras que descreveram como a capoeira foi tematizada em suas aulas, proporcionando a valorização da cultura afro-brasileira e a vivência dos gestos dessa prática corporal (CORSINO, 2016<sup>151</sup>; FONSECA, 2015<sup>152</sup>; MILARÉ, 2009<sup>153</sup>; NERY, 2018<sup>154</sup>; NEVES; ESCUDERO, 2012<sup>155</sup>; NEVES; VAGHETTI; ANDRADE, 2014<sup>156</sup>; REIS, 2009<sup>157</sup>; RODRIGUES; ARAÚJO, 2017<sup>158</sup>; SILVA JUNIOR, 2017<sup>159</sup>).

No mesmo projeto educativo em que a capoeira foi desenvolvida nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, o professor Daniel convidou quatro moradoras do

---

<sup>151</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em CORSINO, Luciano Nascimento. Vamos brincar de capoeira? Caminhos para a construção de uma Educação Física antirracista. In: OKIMURA-KERR, Tieme et al. **Educação Física no Ensino Fundamental I**: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos. Curitiba: CRV, 2017. p. 101-116.

<sup>152</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em FONSECA, Tatiana do Nascimento. É luta ou briga? Venha para a “roda” e vamos tentar entender! In: CORREIA, Walter Roberto; RODRIGUES, Barbara Muglia. **Educação Física no Ensino Fundamental**: da inspiração à ação. São Paulo: Fontoura, 2015. p. 201-220.

<sup>153</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MILARÉ, Cleide Sueli Vianna. Capoeira: identificando estereótipos. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 84-91.

<sup>154</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NERY, João Paulo dos Reis. Capoeira é e não é. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: relatos de experiência. Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 91-107.

<sup>155</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NEVES, Marcos Ribeiro; ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes. Zum Zum Zum Zum Capoeira Mara um? In: NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012. p. 49-64.

<sup>156</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NEVES, Marcos Ribeiro; VAGHETTI, Fernando César; ANDRADE, Beatriz Campos. Iê! Uma roda para lutar. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 151-164.

<sup>157</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em REIS, Ronaldo. Os diferentes sentidos da capoeira. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 159-167.

<sup>158</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em RODRIGUES, Jéssica Camila Ramos; ARAÚJO, Angela Maris Murillo. Capoeira: entre nesse jogo de linguagens. In: OKIMURA-KERR, Tieme et al. **Educação Física no Ensino Fundamental I**: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos. Curitiba: CRV, 2017. p. 135-160.

<sup>159</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SILVA JÚNIOR, Welington Santana. Lutas diversificadas para a diversidade da Educação Física Escolar. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017. p. 200-212.

Quilombo Caçandoca para realizar uma oficina sobre jogos e brincadeiras dessa comunidade quilombola com os/as estudantes do IFSP, como podemos observar no trecho a seguir.

A oficina de brincadeiras de rodas foi realizada por Neide, Vanusa, Inaê e Domynnyke, que vieram do Quilombo Caçandoca, situado em Ubatuba, para o IFSP Campus São Paulo. Foi uma das experiências mais incríveis que tivemos na vida. Nenhuma delas tem formação acadêmica e tiveram habilidade de manter os alunos e as alunas do 3º ano do Ensino Médio muito interessados e participativos (MELO et al., 2018. p. 187).

Participaram da oficina a Neide Antunes de Sá, que é bisneta de três escravos da comunidade do Quilombo Caçandoca. Trabalha como Agente Comunitária de Saúde numa UBS de Ubatuba, é presidenta do conselho deliberativo da Associação do Quilombo Caçandoca e faz resgate de brincadeiras de roda, a Vanusa Félix da Conceição que é descendente de escravos e residente no Quilombo Caçandoca, a Inaê Prado de Sá, sobrinha de Neide, adolescente e está finalizando o Ensino Fundamental em Ubatuba, além de fazer o trabalho de resgate cultural das brincadeiras de roda com Neide e Vanusa, e a Domynnyke Araújo Rodrigues que também é residente do quilombo e está finalizando o Ensino Fundamental (MELO et al., 2018. pp. 187-188).

Durante a aula, as moradoras do quilombo contaram a história dos quilombolas no Brasil e nessa comunidade, a luta para manter as terras que foram conquistadas pelos seus antepassados, as vestimentas, as plantas medicinais, alimentos típicos e, claro, as brincadeiras de todas que as crianças realizam, sendo que essas atividades são passadas de geração em geração.

Neide contou a história do Quilombo Caçandoca, que iniciou com a compra das terras pela família Antunes de Sá, em 1858. Seu avô, Antonio Antunes de Sá, foi o primeiro filho de escravizada a receber nome de família do dono das terras. Isso era algo incomum, pois os filhos bastardos recebiam o primeiro nome ou Dos Santos, Conceição, entre outros nomes de santos católicos como justificativa de que as mães não criariam seus filhos sozinhas por terem a ajuda desses santos (MELO et al., 2018. p. 188).

O que mais nos espantou foi o número de famílias que ainda resistem pela sua história, cultura e território. Eram mais de 200 famílias e, atualmente, restam apenas 14. A luta pela resistência é muito grande. Muitas pessoas com poder aquisitivo alto exigem o território onde ocupam lotes que não lhes pertencem legalmente. E, para piorar a situação, o Governador de São Paulo da gestão anterior, questionou que as terras sejam um Patrimônio Histórico e existem documentos comprovando que as terras pertenciam à Família Antunes de Sá e há descendentes como a Neide Antunes de Sá (MELO et al., 2018. p. 188).

Durante a oficina foram apresentados aos alunos e alunas hábitos de vestuário de bebês e mulheres lactantes, plantas medicinais, vassoura, redes, a boneca abayomi, sementes, um álbum de fotografias com a história evolutiva do quilombo e Neide preparou um doce de mamão com cravo e canela em pau, que estava muito delicioso. Ao finalizar a degustação do doce, a sala foi organizada para a realização da oficina de brincadeiras de rodas. Foi uma das melhores experiências que já vivemos (MELO et al., 2018. p. 188).

Ao finalizar o projeto educativo, os/as discentes que participaram das aulas de capoeira e brincadeiras tradicionais de uma comunidade quilombola, passaram a valorizar a cultura afro-brasileira e compreender o patrimônio cultural das práticas corporais.

Assim como o professor Daniel, a professora Juliana organizou uma experiência pedagógica com o objetivo de tematizar os jogos e brincadeiras da cultura africana, durante as aulas de Educação Física, em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com turmas das séries iniciais desse ciclo de escolarização<sup>160</sup>. Segundo a docente

A ideia de se realizar este trabalho, apresenta como disparador, as recentes discussões a respeito da Lei nº 10.639 sancionada em 09 de janeiro de 2003, conforme cita o Relatório do Conselho Nacional de Educação 003/2004, trazendo como meta, o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, sendo imperativo aos educadores compreender, lutar e ensinar a superação do racismo e da discriminação, sendo assim, a Educação Física como componente curricular obrigatório articulado ao projeto político pedagógico da escola, também deve se ater a lei supracitada (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004) (NASCIMENTO; SOARES, 2017. pp. 131-132).

Diante do exposto, constatou-se a necessidade de realizar um aprofundamento dessa temática nas aulas de Educação Física Escolar de forma interdisciplinar, com objetivo de ressignificar o jogo “Escravos de Jó”, tratando de uma atividade relacionada aos africanos brasileiros escravizados, ao qual usou-se uma sequência didática associada a uma atividade desafiadora para os alunos. Propomos para mais de 20 crianças a realização do jogo de forma ordenada, organizada, sincronizada e ritmada numa sequência de copos (NASCIMENTO; SOARES, 2017. p. 132).

Durante essas aulas de Educação Física, os/as discentes vivenciaram diferentes formas de realizar o jogo escravos de Jó, pesquisaram a origem dessa prática corporal, analisaram a letra da música, descobriram outras brincadeiras de matriz africana,

---

<sup>160</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NASCIMENTO, Juliana; SOARES, Gisele. Desmistificando a africanidade na Educação Física Escolar. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017. p. 129-140.

vivenciaram os gestos dessas atividades e elaboraram um livro sobre jogos e brincadeiras do continente africano.

Na primeira etapa realizou-se o levantamento daquilo que os alunos já tinham conhecimento sobre o jogo “Escravos de Jó”, alguns não sabiam a letra popular e nem como se jogava, sendo assim, foram remetidos ao laboratório de informática com o objetivo de pesquisarem a origem do jogo. Nesta pesquisa surgiram diversas versões de letras e histórias, juntamente com jogos e brincadeiras africanas. A partir dessas informações, discutimos os significados das palavras que compunham a letra da música, chegando ao consenso de que poderíamos estudar “Guerreiros Nagô” (NASCIMENTO; SOARES, 2017. p. 133).

O jogo “Escravos de Jó” constitui-se da formação de uma roda de jogadores, com um objeto igual para todos, podendo usar pedrinhas, copos, entre outros. No ritmo da música inicia-se o jogo passando o objeto da mão direita para o jogador da direita e ao receber com a mão esquerda o objeto do outro jogador da esquerda, troca-o de mão. No parágrafo zigue, zigue, zá, da cantiga, o objeto para na mão direita e só é passado para o jogador da direita quando se diz zá. A música é cantada e executada juntamente com movimentos em quatro fases, com níveis de dificuldades progressivas (NASCIMENTO; SOARES, 2017. p. 134).

Em razão das aulas desenvolverem-se de forma satisfatória e os alunos mostrarem-se extremamente interessados, resolvemos fazer o fechamento da sequência didática com um novo desafio: dança África (música da Palavra Cantada) com a movimentação dos bambus africanos (NASCIMENTO; SOARES, 2017. p. 136).

Em continuidade ao tema, com base no planejamento participativo, os próprios alunos apresentaram jogos africanos pesquisados, podendo todos experienciá-los, tais como: Macaco Simão, Passa Anel, Barra Manteiga, Quatro Cantinhos, Passa-Passa, Cama de Gato, Chicotinho Queimado (representando o castigo dos escravos), Pengo-Pengo, Kakopi, Macaco Disse, Picula, Batatinha Frita 1,2,3, Pega-pega Capitão-do-Mato, Reloginho, Terra-Mar, Jibóia, Pega-Cauda e Meu Querido Bebê (NASCIMENTO; SOARES, 2017. p. 136).

A continuidade desta temática culminou na elaboração de um livro feito e pesquisado pelos alunos, sobre os 54 países, sendo 06 insulares da África com suas principais características, entre elas: população, comidas, danças, costumes, curiosidades e jogos. Ora a pesquisa era feita junto à professora, ora como lição de casa junto à família. A capa se ateve estritamente às cores da África e as 54 estrelas simbolizando os países (NASCIMENTO; SOARES, 2017. p. 136).

O professor Pedro também relatou uma experiência pedagógica em que desenvolveu brincadeiras de “todo o mundo” com estudantes das séries iniciais do Ensino



Fundamental em uma escola municipal de São Paulo<sup>161</sup>. Entretanto, diferente dos trabalhos citados anteriormente, o docente também organizou vivências e reflexões relacionadas com os jogos e brincadeiras de matriz indígena, com a intenção de proporcionar a descolonização do currículo da Educação Física. Ao relatar o seu projeto educativo, ele conta porque decidiu trabalhar com essas temáticas e como foi o envolvimento dos/das estudantes nas atividades de ensino desenvolvidas.

Empolgados, contaram e explicaram várias brincadeiras que sabiam. Alguns ansiosos por brincar, sugeriram que as aulas podiam acontecer com a vivência das brincadeiras que os eles próprios iam falando e que assim aprenderiam muitas brincadeiras. Entramos em acordo, mas foi destacado que não íamos apenas brincar, junto com o brincar, passaríamos a “estudar” as brincadeiras, ou seja, íamos aprender como eram os gestos, as regras, as estratégias, se necessário poderíamos adaptá-las e talvez criar brincadeiras novas a partir das primeiras (BONETTO, 2017. p. 214).

Retomando um pouco as primeiras aulas, observei três alunos estrangeiros recém-chegados ao Brasil, um de Angola, outro da Síria e uma aluna da Bolívia. Perguntei para eles sobre a Educação Física e as brincadeiras que costumavam brincar. Ainda muito tímidos (no caso do aluno sírio entendendo pouco português), disseram que faziam as mesmas brincadeiras que aqui no Brasil, citaram apenas: futebol, pega-pega e esconde-esconde. Naquele momento, quando o aluno angolano falou, algumas crianças ficaram muito curiosas, uns perguntaram onde era a África, outros perguntaram se lá existiam leões, bichos perigosos e se lá todas as pessoas eram “bem pretas” como o colega. Foi uma verdadeira enxurrada de dúvidas, a maioria delas baseadas em conhecimentos bastante estereotipados sobre o continente africano. A partir deste episódio, comecei a imaginar que uma experiência com práticas corporais africanas pudesse ser adequada tanto para ampliar o olhar daquelas crianças em relação ao novo colega e sobre a cultura africana, quanto para empreender uma prática pedagógica influenciada pela descolonização curricular (BONETTO, 2017. p. 215).

Passados quase dois meses que estávamos tematizando as brincadeiras que eles já conheciam, um dia levei o mapa político do continente africano e algumas anotações com o nome, regras e país de origem das brincadeiras que havia pesquisado. Nesta aula, mostrei para os alunos a Angola, país que nosso colega de sala havia nascido. Vimos também a enorme quantidade de países deste continente, conversamos um pouco sobre os negros brasileiros que são descendentes diretos de pessoas que foram trazidas de lá. Neste dia começamos o bloco “**brincadeiras africanas**” (BONETTO, 2017. pp. 215-216).

---

<sup>161</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BONETTO, Pedro Xavier Russo. Brincadeiras de “todo o mundo”? inspirações pós-coloniais na Educação Física. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 213-230.

Ao descrever a experiência pedagógica por ele organizada, o professor Pedro relata como problematizou os conhecimentos da cultura africana, proporcionando uma nova leitura de mundo aos/às estudantes. Além disso, as crianças vivenciaram os gestos dos jogos e brincadeiras desse continente durante essas aulas.

Abordamos este tema em várias aulas, em uma delas, perguntei quem ali se considerava negro ou negra. O resultado foi: “*minha mãe disse que eu sou chocolate, moreninha*”, “*eu sou negro claro*”, “*eu sou moreno*”, “*eu sou branco, mas minha mãe é negra*”, e por aí vai. Ao contar sobre a escravização de pessoas negras em um longo período da história do Brasil, da violência dos povos europeus no sequestro destas pessoas, não poupei os detalhes deste triste capítulo. Falei do quanto isso foi hediondo e do quanto foram guerreiros e guerreiras aquelas pessoas que de certa forma se opuseram e ofereceram resistência. Disse também que era muito provável que todos de nós tivéssemos mesmo que distantes parentes negros, ressaltando que isso deve ser motivo de orgulho. Muitos alunos e alunas ficaram olhando em suas peles, pareciam reexaminar, uns tornaram a dizer que eram negros, outros morenos e outros citavam com mais entusiasmo pessoas negras da família (BONETTO, 2017. pp. 216-217).

Dentre as brincadeiras que aprendemos e vivenciamos, destaco: “Terra-mar” de Moçambique, “Fogo na montanha” da Tanzânia, “Acompanhe meus pés” do Zaire, “*Ampé*” de Gana, “Meu querido bebê” da Nigéria, “Labirinto” de Moçambique, “*Da Ga*” também da Nigéria, “*Mamba*” da África do Sul, “*Kameshi Mpuku Ne*” (o gato e o rato) do Congo (BONETTO, 2017. p. 217).

Ao continuar as aulas envolvendo jogos e brincadeiras de diferentes culturas, o docente percebeu que os/as discentes passaram a se interessar sobre os conhecimentos relacionados com a cultura indígena, principalmente pela forma superficial que a escola estava abordando a comemoração do dia do índio. Por conta disso, os jogos e as brincadeiras de matriz indígena também foram tematizados, possibilitando outras vivências e debates com as crianças e, por consequência a valorização da cultura dos povos originários durante as aulas de Educação Física.

Já no dia 19 de abril, os alunos apareceram na aula falando bastante sobre índios. Disseram que era um dia de comemoração e que a professora tinha lido um texto sobre. Sem ter preparado uma fala sobre o assunto, contei que é mais adequado falarmos de “povos indígenas” ou “povos originários”, uma vez que o termo “índio” não representa a enorme quantidade de grupos indígenas que existem (e existiam) no Brasil e no mundo (BONETTO, 2017. p. 218).

Falei que podia ser um dia de homenagem, mas que infelizmente não havíamos muito ao que comemorar. Contei brevemente sobre a “invasão portuguesa” no Brasil e que naquele momento da história do nosso país muitos povos indígenas foram utilizados como mão de obra

escrava. Pensando no objetivo de ampliar e aprofundar o conhecimento das crianças sobre esta parcela da cultura corporal, decidimos também tematizar algumas brincadeiras dos povos indígenas brasileiros (BONETTO, 2017. p. 218).

Da mesma forma, iniciávamos as aulas com uma conversa sobre as culturas indígenas e seus modos de vida. Na segunda parte o professor ensinava as regras da brincadeira, destacando a etnia, a região e o local que aquele povo vivia (BONETTO, 2017. p. 218).

Em várias aulas brincamos de “Arranca mandioca” dos Guaranis (os Xavantes chamam de “tatu”); *Woratchia* dos Guaranis (em português carrega melancia); *Heiné Kuputisü*, (corrida de uma perna só) dos *Kalapalos*; *Toloi Kunhügü* (gavião e os pintinhos) também dos *Kalapalos*; *Ketinho Mitselü* dos *Yudjas* (conhecido popularmente como cama de gato); Perna de pau dos Xavantes; Adugo ou jogo da onça, praticado pelos Bororós, mas com práticas similares no mundo inteiro (BONETTO, 2017. p. 219).

Na aula seguinte, fomos na sala de informática educativa e lá retomamos a conversa com os alunos e alunas, em especial com o menino que havia nos relatado na aula anterior a violência sofrida pelo indígena. Após pesquisar a notícia na internet, descrevi o conflito e a violência sofrida pelo povo Gamela no estado do Maranhão com base nas notícias que encontrei. Naquela ocasião, outros alunos e alunas também já tinham acompanhado mais informações sobre este caso com suas famílias (disseram que viram pela televisão). Mencionei também uma pesquisa que dizia que, infelizmente, nos últimos anos mais de duzentos e setenta (270) indígenas tinham sido assassinados no Brasil. Ainda nesta aula, falamos sobre a disputa de terra entre os povos indígenas e os ruralistas e a necessidade de se demarcar as terras indígenas (BONETTO, 2017. pp. 219-220).

Portanto, podemos perceber que experiências educativas que problematizam sobre a cultura indígena e as práticas corporais realizadas pelos povos originários também estão sendo desenvolvidas nas aulas de Educação Física Escolar. Ressaltamos ainda que ao possibilitar a ampliação da leitura de mundo sobre os temas desenvolvidos, esses/essas docentes não escondem a triste realidade vivida historicamente pelos povos indígenas e os negros no Brasil. Contar essa história escondida por muitos livros didáticos ou materiais curriculares torna o processo educativo democrático, viabilizando que os/as estudantes possam desvelar a realidade com conhecimentos que não são discutidos, muitas vezes, no seu cotidiano.

Nesse sentido, assim como o professor Pedro, o professor Vinícius organizou uma experiência pedagógica sobre os jogos e brincadeiras dos povos indígenas em uma escola de Educação Infantil localizada no município de Santo André<sup>162</sup>.

O professor Vinícius decidiu planejar esse projeto por conta do interesse de algumas crianças, já que elas começaram a perguntar para ele se índio brincava. Ao receber essas indagações, o docente percebeu uma oportunidade de valorizar os saberes da cultura indígena durante as suas aulas de Educação Física.

Professor, índio brinca? Foi essa pergunta de um aluno de cinco anos de idade, realizada durante o retorno de uma aula de Educação Física pelos corredores da escola, que originou a construção do presente capítulo. Naquele momento, de maneira instintiva a resposta do professor foi dada ao aluno: “*Sim, índio brinca!*”. Mas, a ela não foi suficiente para sanar as dúvidas dessa criança. Diante da resposta vaga e direta, sem nenhuma informação adicional, o aluno formulou uma nova pergunta: “*Mas, quais brincadeiras eles brincam?*” (MOREIRA et al., 2018. p. 197).

Os questionamentos apresentados por esta criança permaneceram com o professor durante algumas semanas e o estimularam a refletir sobre os currículos de Educação Física que têm sido implementados nas escolas e como eles têm negligenciado o que chamamos de “cultura corporal de movimento” elaborada pelos povos indígenas em nosso país. Embora a temática História e cultura afro-brasileira e indígena” esteja claramente defendida no contexto educacional, e sua inclusão tenha se tornado obrigatória nos currículos oficiais das redes de ensino, com a promulgação da Lei 11.645/2008, esta negligência permanece (MOREIRA et al., 2018. p. 197).

Durante o projeto educativo, foram realizadas rodas de conversa para problematizar a cultura indígena e os conhecimentos que os/as estudantes tinham sobre os povos originários, vivências de jogos e brincadeiras de diferentes etnias indígenas, construção de brinquedos utilizados pelos índios com materiais alternativos, análise de filmes, documentários e imagens que versavam sobre a vestimenta, alimentação, linguagem e a realidade que as comunidades indígenas vivem na sociedade contemporânea.

Apesar de nem todos os(as) estudantes se manifestarem, foi possível perceber que eles e elas possuíam um entendimento sobre os indígenas,

---

<sup>162</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MOREIRA, Vinicius dos Santos et al. Conhecendo algumas brincadeiras indígenas na escola: um relato de experiência na Educação Infantil. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 197-212.

característicos das generalizações comumente disseminadas na nossa sociedade, que de maneira equivocada reforçam a representação do “índio genérico” (TEAO, 2017) (MOREIRA et al., 2018. p. 199).

Estabelecidos os objetivos/expectativas de aprendizagem e as formas de ação, iniciamos as experiências com os jogos e brincadeiras praticadas por diferentes etnias indígenas, como brincadeira do Gavião (Tikuna / AM), Arranca mandioca (Guarani / ES-SP), Cabas (Tikuna/AM); Gavião (Tikuna/ AM), Curupira (Tikuna / AM), Tucunaré (Pinará / PA), Heine Kuputisu (Kalapalo / MT), Marimondo (Bororo / MT e Kamaiura / MT), Peteca (Tupi Guarani, Xavante) (MOREIRA et al., 2018. pp. 200-201).

Foi realizada a construção de peteca com materiais alternativos e, na sequência, as crianças puderam brincar pelo pátio da escola e em outros momentos da rotina escolar. A brincadeira “Curupira”, que faz parte da infância na etnia Tikuna é parecida com a “cabra cega” muito conhecida pelas crianças em diferentes partes do Brasil. Diferencia-se apenas nas falas e comandos da brincadeira, fazendo referência ao curupira que esta com fome e não encontra comida pra se satisfazer. Por isso, ele corre atrás das outras crianças para pegá-las. Essas foram as brincadeiras mais conhecidas pelos alunos (MOREIRA et al., 2018. p. 201).

Outras brincadeiras, como Arrancar mandioca, Onça, Tucunaré, Sol e Lua Gavião, Tá, Marimondo, Heiné kuputisu e Cabas-mães, fizeram parte das vivências durante as aulas e foram escolhidas por serem pouco conhecidas das crianças (MOREIRA et al., 2018. p. 201).

Durante as vivências com as brincadeiras, eram reservados aproximadamente 10 minutos de algumas aulas para mostrar aos alunos fotos e vídeos de diferentes etnias, principalmente daquelas relacionadas às brincadeiras nas quais eles tiveram contato. Além dos vídeos já citados no decorrer do texto, tivemos o vídeo “*Território do brincar no território Indígena Pinará – Pará*” que mostra como e do que as crianças brincam naquele contexto. Isso permitiu aos alunos comparar vestimentas, formas de brincar, a utilização de pinturas pelo corpo ou não, bem como as diferentes línguas, além da língua portuguesa (MOREIRA et al., 2018. p. 207).

Utilizamos um mapa simples do Brasil para indicando como referência as regiões em que foram feitos os registros das brincadeiras nas quais eles haviam vivenciado, no decorrer das aulas. Assim, as crianças minimamente conseguiam estabelecer relação de onde nós estávamos no mapa, para onde alguns desses povos vivem. Ainda que parecesse muito complexo para os alunos, a curiosidade pelo mapa era evidente (MOREIRA et al., 2018. p. 207).

Ao realizar as reuniões com as famílias, foi possível perceber durante os relatos de alguns familiares dessas turmas que os alunos retomavam em casa alguns conteúdos desenvolvidos nas aulas, explicando e tentando refazer com eles algumas brincadeiras. Isso expressa a quão significativa a temática foi para alguns alunos, assim como o reconhecimento dos pais para o aprendizado das crianças. Esse encontro com as famílias, embora não fizesse parte do planejamento

inicial, foi um momento importante de avaliação evidenciando até que ponto os conhecimentos construídos nas aulas extrapolam os muros da escola. Serviu para indicar a possibilidade de utilizar essa experiência em outras propostas e projetos desenvolvidos na escola como forma de aproximação e troca de informações entre a escola e os familiares (MOREIRA et al., 2018. p. 208).

Ainda com a intenção de valorizar os saberes dos povos originários, as práticas corporais de lutas realizadas por eles também foram tematizadas nas aulas de Educação Física Escolar. O professor Everton planejou um projeto educativo sobre essa temática em uma escola municipal de São Paulo<sup>163</sup>.

Ao iniciar as reflexões com os/as estudantes sobre a prática corporal que seria desenvolvida, o docente percebeu o interesse das crianças nas lutas indígenas. Além disso, enquanto mostrava imagens de lutas com origem em diferentes continentes, foi percebido que os/as discentes tinham pouco conhecimento sobre uma prática corporal brasileira, vivenciada pelos povos originários.

Apresentaram muitas falas relacionadas ao sumô, assim como algumas dúvidas, isso pelo fato de terem observado a luta na novela *Carrossel*. Entretanto, ao observarem índios realizando uma luta, no caso o huka-huka, falas do tipo “*de onde são estes índios?*”, “*índios lutam para ficar forte para depois caçar?*”, “*índios existem?*”, “*por que usam estas roupas?*”, “*por que estão pintados?*”, acabaram por surgir, e me despertaram a atenção. Vale salientar que as crianças não tinham ideia do objetivo desta luta indígena, e nem mesmo da forma de organização, se compararmos com os conhecimentos que possuíam com relação ao sumô, no entanto, as falas proferidas, e o fato de conhecerem e reconhecerem com maior amplitude uma luta originada em outro continente em detrimento de uma luta brasileira, trouxe à tona a importância de tematizarmos o huka-huka (IRIAS, 2018. p. 51).

Durante a experiência pedagógica, a luta huka-huka foi estudada a partir da leitura de reportagens e livros, além da análise de vídeos que versavam sobre as características dessa prática corporal e da cultura de algumas etnias indígenas. Vivências de huka-huka também foram organizadas, sendo que os/as estudantes realizaram adaptações dos gestos originais da luta para participar de forma efetiva das vivências.

Iniciando a tematização da luta indígena huka-huka (luta realizada pela etnia Kamaruíá, e por algumas outras etnias indígenas), fizemos a leitura de dois vídeos, mostrando a ocorrência social dela. Além disso, lemos um texto, de forma coletiva, explicando algumas das

---

<sup>163</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em IRIAS, Everton Arruda. Huka-huka e derruba o toco: lutas indígenas nas aulas de Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: relatos de experiência**. Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 50-58.

características da luta: objetivo, contexto de prática, organização da luta, alguns rituais, etc (IRIAS, 2018. p. 52).

Mediante a leitura do texto e dos vídeos, coletivamente, organizamos a forma como ocorreria a vivência da luta. Pensando nas características do ambiente, do grupo e nos materiais presentes na escola, as crianças sugeriram a utilização de tatames, tendo em vista que a luta, socialmente, ocorre em um chão de terra batida. As crianças realizaram a vivência da luta durante algumas aulas. Durante estas aulas conversávamos sobre as impressões e as sensações advindas das vivências, e propúnhamos modificações na estrutura da luta, de acordo com os problemas e as situações levantadas, como, por exemplo, o aumento da quantidade de tatames, visto que as crianças estavam caindo fora deles. Além disso, buscando novos textos e vídeos que explicassem mais claramente a organização da luta, percebemos divergências de informações, e novas regras foram adotadas (IRIAS, 2018. pp. 52-53).

Em algumas turmas, fizemos a leitura do livro infantil *Kaba Darebu*, escrito por Daniel Munduruku, um índio da etnia Mundurukú. O livro descreve várias características do povo indígena, a partir dos olhos de um menino indígena (Kaba Darebu, personagem do livro). O que é uma aldeia, quais os principais alimentos dos índios, quais são suas brincadeiras, por que se pintam, por que andavam nus e por que deixaram de andar nus, etc. Estes eram alguns dos conteúdos expressos no livro. Todavia, conversamos sobre as diferenças culturais e sociais entre cada aldeia indígena, e que tais características descritas no livro não poderiam explicar os povos indígenas como um todo, tendo em vista as particularidades culturais de cada povo (IRIAS, 2018. p. 53).

Buscando aprofundar e ampliar os conhecimentos, fizemos a leitura de uma reportagem<sup>22</sup> em que dois jornalistas foram enviados ao Xingu, para acompanhar o Kuarup (ritual de homenagem aos mortos) e a realização do huka-huka. Dada a condição dos jornalistas, o texto trazia mais detalhes sobre a ocorrência da luta e sobre toda a organização que antecedia esta manifestação corporal. Conteúdos como: a preparação do lutador durante a madrugada; a escolha dos lutadores; a estrutura dos combates; duração da luta; sensações dos lutadores durante e após o combate, apareceram no texto (IRIAS, 2018. p. 54).

Ao finalizar as atividades de ensino relacionadas com a huka-huka, a luta derruba o toco também foi problematizada com os/as estudantes do professor Everton. Mais uma vez, diferentes recursos didáticos foram utilizados nas atividades de ensino organizadas pelo docente, possibilitando o aprofundamento do tema e ressignificações dos/as discentes sobre essa prática corporal.

Considerando que já nos encaminhávamos para o último bimestre do ano letivo, e que ainda permaneciam várias dúvidas das crianças com relação à cultura indígena, resolvemos continuar tematizando uma luta indígena, dando início então ao “Derruba o Toco”, realizada pela etnia Pataxó (IRIAS, 2018. p. 56).

A título de informação, “Derruba o Toco” é uma luta que ocorre após a cerimônia de casamento Pataxó, em que o noivo é desafiado pelos três melhores guerreiros da aldeia, selecionados pelo pajé (IRIAS, 2018. p. 56).

Compreendida a estrutura e as regras da luta, e reorganizada a sua forma de ocorrência (exemplo: o toco de madeira foi substituído por uma bola, a fim de nos precavermos de qualquer acidente), as crianças vivenciaram a luta durante algumas aulas. Os problemas e as impressões das crianças levaram-nos a conversas e a ressignificações na forma e estrutura da luta, visando às futuras vivências (IRIAS, 2018. p. 56).

Já encerrando o ano letivo, uma surpresa bastante agradável permitiu ampliarmos um pouco mais nossos olhares. Visitando o evento “Revelando São Paulo”, promovido pelo Governo do Estado, e que traz à cidade alguns e algumas representantes de parte do patrimônio cultural de diferentes cidades do interior de São Paulo, assim como de outras etnias, de maneira despreziosa me deparei com um índio da etnia Pataxó. Aproveitando o momento e a disponibilidade do Raion Pataxó, consegui entrevistá-lo, mesmo despreparado (sem ter pensado anteriormente em possíveis questões). Raion explicou um pouco da luta “Derruba o Toco”, e explicou também outras lutas que seu povo realizava. Detalhou as vestimentas utilizadas durante a luta, como faziam para se proteger e não se machucar quando eram derrubados no chão, explicou o que ocorria caso o noivo perdesse a luta, e se na sua aldeia havia casamentos homoafetivos. A imprevisibilidade da entrevista fez com que eu me esquecesse de perguntas importantes que com certeza nos trariam ótimas informações, como, por exemplo, a participação feminina nesta luta (IRIAS, 2018. p. 58).

O vídeo da entrevista foi mostrado para algumas salas, já que não foi possível adentrar todas as turmas que estavam na tematização da luta antes de findar o ano letivo (IRIAS, 2018. p. 58).

Ao analisar os relatos de experiência que tematizaram jogos, brincadeiras e lutas das etnias indígenas nas aulas de Educação Física, foi possível perceber que os alunos e as alunas que participaram desses ambientes de ensino puderam analisar e debater sobre diversos conhecimentos que envolvem essas manifestações da cultura corporal, aprofundar o entendimento sobre esses conteúdos ao reconhecer e valorizar a cultura dos povos originários e, por consequência, compreender a sociedade de uma forma mais ampla e complexa.

Ainda com a intenção de valorizar os saberes da cultura afro-brasileira, o samba foi outra prática corporal tematizada nas aulas de Educação Física, com o objetivo de problematizar e valorizar a cultura negra no Brasil. Um desses projetos educativos foi



desenvolvido pelo professor Daniel Bocchini, em uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada em São Paulo<sup>164</sup>.

Ao iniciar o seu relato de experiência, o professor relata que

Além dos motivos apontados, o projeto justifica-se a partir do reconhecimento das relações de poder que estão imbricadas no currículo e pela aplicação da Lei nº 10.639/03 que prevê a inclusão no currículo do ensino básico os estudos sobre a história e cultura afro-brasileira. Com tais prerrogativas, pretende-se valorizar a cultura negra, através da música e dança, possibilitando a promoção de uma educação antirracista (BOCCHINI, 2017. p. 175).

Durante a organização dessa experiência pedagógica, o professor Daniel debateu com os/as discentes sobre a história do samba, as manifestações culturais dessa prática corporal, a relação do samba com a cultura negra, o carnaval como identidade nacional, a relação da indústria cultural com as transformações dessa manifestação da cultura corporal ao longo do tempo, os aparelhos musicais utilizados, além de organizar vivências dos gestos do samba com os/as estudantes.

No sentido de aprofundar e ampliar a investigação sobre a temática, foram estudados os seguintes pontos: a história e os tipos de samba; o samba como cultura afro-brasileira; passos do samba; e o carnaval como identidade nacional (BOCCHINI, 2017. p. 176).

A partir das músicas trazidas pelos estudantes, auxiliados por uma pesquisa prévia, catalogamos oito tipos de samba: 1) samba-enredo – gênero utilizado para o desfile das escolas de samba; 2) partido alto – com letras improvisadas, falam sobre a realidade dos morros e das regiões mais carentes; 3) pagode – tem um ritmo repetitivo e utiliza instrumentos de percussão e sons eletrônicos; 4) samba-canção – possui um ritmo lento e letras sentimentais e românticas; 5) samba-exaltação – são marcadas por letras que ressaltam as maravilhas do Brasil, com acompanhamento de orquestra; 6) samba de gafieira – rápido e muito forte na parte instrumental, é muito usado nas danças de salão; 7) samba rock – mescla os movimentos do rock com os passos do samba de gafieira, também muito comum em danças de salão; 8) samba de roda – é a variante mais tradicional do samba, é tocado por um conjunto de pandeiro, atabaque, berimbau, viola e chocalho, acompanhado principalmente por canções e palmas (BOCCHINI, 2017. p. 176).

Aproveitando o período do carnaval, começamos a discutir o comportamento da indústria cultural na formação de nossa sociedade. Foi interessante analisarmos todo o processo de construção do samba,

---

<sup>164</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BOCCHINI, Daniel. Do batuque à identidade nacional: o samba na Educação Física Escolar. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017. p. 171-182.

desde sua negação até sua exaltação, percebemos que só começa a ser considerada uma “boa” cultura quando o grupo hegemônico se apropria dessa manifestação. Com isso, também conversamos sobre a forma que a indústria cultural se comporta para se apropriar de uma cultura popular e, assim a transformar em um negócio. Tal questão ficou ainda mais evidente por meio da criação de um feriado de carnaval, a criação do sambódromo, os altos preços dos ingressos para assistir ao desfile, todo o mercado carnavalesco que é movimentado nessa época, o aumento de empregos temporários, a alta procura de hotéis na cidade e, principalmente, o fato de ser um evento televisionado pelo maior canal brasileiro (BOCCHINI, 2017. p. 177).

Na continuação do projeto, realizamos algumas aulas sobre percussão. Nesses encontros os estudantes tiveram contato com vários instrumentos tradicionais do samba. Com a participação de dois professores de percussão, que moram na comunidade, os estudantes tiveram uma vivência mais técnica dos instrumentos e de suas funções (BOCCHINI, 2017. p. 178).

A professora Rose também tematizou o samba nas aulas de Educação Física em uma escola de Ensino Fundamental de São Paulo, com discentes das séries finais do Ensino Fundamental<sup>165</sup>. Essa experiência pedagógica foi organizada pela articulação existente entre o tema abordado nas aulas do componente curricular, os objetivos traçados pelo projeto político pedagógico da escola, o plano especial de ação organizado pelos/as docentes da unidade escolar, o trabalho colaborativo de autoria que os alunos e as alunas estavam realizando e a valorização da cultura negra, possibilitando uma educação antirracista.

O presente projeto teve como justificativa articular as aulas de Educação Física ao Trabalho Colaborativo Autoral (TCA) de forma interdisciplinar com as outras áreas, visando ao protagonismo, à autonomia e à autoria do aluno diante da construção do conhecimento. Considerando o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano Especial de Ação (PEA) e o TCA, foi escolhida como temática a dança samba. A pesquisa pretendeu um estudo etnográfico da manifestação, trazendo para o currículo o que é emergente dentro das relações de poder de raça, etnia e religião, intervindo na apropriação, negação e interpretação dos textos; reconhecendo o movimento de resistência e afirmação da cultura negra através da música, dança e religião, permitindo, assim, a promoção de uma educação antirracista, a reflexão sobre a intolerância e a importância das religiões afro-brasileiras em nossa cultura, a diminuição das fronteiras entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da cultura de massa, e possibilitando que os alunos realizassem uma leitura de mundo, entendendo o contexto em que estão inseridos (COLOMBERO, 2017. pp. 190-191).

---

<sup>165</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em COLOMBERO, Rose Mary Marques Papolo. Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 190-199.

Como expectativas de aprendizagem, pretendia-se que os alunos conhecessem a história do samba, considerando seu contexto de surgimento e transformações, relacionando-o ao modo pelo qual o conhecem ou praticam, analisando, interpretando e vivenciando as múltiplas linguagens do corpo e dos movimentos expressivos no samba, atuando de modo a superar os estereótipos e preconceitos que acompanham as produções culturais dos grupos minoritários, e identificando as práticas discursivas presentes no samba que reforçam pejorativamente a identidade de raça, etnia e religião. Nas diversas vivências dentro e fora das aulas, relacionar e analisar o papel do samba nos diversos momentos sócio-históricos, compreendendo essa manifestação como fenômeno cultural em permanente transformação, construindo e participando de rodas de samba (COLOMBERO, 2018. p. 191).

Na perspectiva de aprofundar a compreensão dos/das estudantes sobre os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais que envolvem o samba, a professora Rose desenvolveu reflexões nas aulas relacionadas com a história do samba, as identidades dos sambistas que foram forjadas pela sociedade durante o passar do tempo e a relação dessa prática corporal com as religiões de matriz africana. Durante o projeto educativo, ainda foi possível realizar entrevistas com pessoas da comunidade envolvidas com as representações culturais do samba, visitar o museu afro, orientar diferentes grupos de alunos e alunas que estavam um sarau para ser apresentado na escola sobre essa temática e vivências os gestos dessa manifestação da cultura corporal.

Para aprofundamento e ampliação dos conhecimentos sobre o tema, foram consideradas as seguintes frentes de investigação: 1) história do samba, nome e o primeiro samba gravado; 2) quem são os representantes, suas identidades (figura do malandro) e vestimenta; 3) música, dança e religião (instrumentos/tambor, a capoeira e religiões de matrizes afro-brasileiras); 4) samba/suas variações (subgêneros e fusões) e passos do samba; 5) samba de roda (estudo etnográfico). Ainda, entrevistas, visita ao Museu Afro e a espaços onde a manifestação cultural acontece (COLOMBERO, 2018. p. 192)

Como produto final, toda a pesquisa seria apresentada no encerramento do TCA, no sarau em homenagem ao Binho, que se chamou “Sarau Binésio”. As salas foram divididas em cinco grupos. Cada grupo recebeu uma orientação de estudos com uma das frentes de investigação que citamos anteriormente; sugestões de *sites* para pesquisa; data de entrega do trabalho por escrito com a produção do grupo; orientação sobre a forma de apresentação para a sala, que poderia ser seminário, PowerPoint ou mesmo a presença de algum representante do samba (familiar, conhecido) para contar sua história com a manifestação; e os horários para pesquisa do TCA na sala de informática, que necessitava de autorização por ocorrer fora do horário de aula (COLOMBERO, 2018. p. 192)

Depois das primeiras apresentações, foi sendo construído um comprometimento com o projeto. Nas produções ficou bastante marcada, e aqui colocada de forma sucinta, a origem do samba na Bahia pela mistura de ritmos africanos, identificando a influência do lundu, umbigada e a sensualidade do corpo. Com a chegada dos negros vindos da Bahia, no início do século XX, à região central do Rio de Janeiro, o samba foi se desenvolvendo, em especial na casa da Tia Ciata. Compositora, quituteira que se vestia a caráter, após os cultos de candomblé iniciava em sua sala as rodas de samba, enquanto no quintal/terreiro aconteciam os batuques e rodas de capoeira, o que passou a atrair políticos, intelectuais e músicos como Pixinguinha. Tia Ciata, sendo mãe de santo, possibilitou a discussão da influência das religiões africanas (iorubás, bantos...) na formação da sociedade brasileira e no samba. Discutimos a ligação com elementos da natureza e o modo como a figura de Exu (orixá) passou a ser demonizada pela influência da cultura ocidental europeia da época, assim como outras religiões de matrizes africanas, que foram sendo silenciadas. Alguns alunos me procuraram depois da aula, dizendo serem representantes dessas religiões, mas que não as assumiam no ambiente escolar por terem receio de não serem aceitos. Em sala, ressaltamos que essas religiões, como cultura, precisam ser reconhecidas e respeitadas (COLOMBERO, 2017. pp. 195-196).

Naquele tempo, o samba era malvisto e quem o praticasse era perseguido pela polícia. Refletimos como a herança da escravidão marcou ex-escravos e descendentes, sem trabalho e apoio, com títulos de “vagabundos”, “desordeiros”, “ladrões”... Com a ideologia de a classe dominante (branca) ser superior à classe dominada (negros) instituiu-se a discriminação, o racismo e o processo de exclusão social. A figura do malandro (marginal, esperto), remetida ao sambista, nos instigou a investigar como essa representação foi construída e colada na identidade do brasileiro (COLOMBERO, 2017. p. 196).

Para a mostra final no dia do Sarau do Binésio, resolvemos apresentar o cantinho do samba. Os alunos montaram uma linha do tempo de sambistas que marcaram época. Seleccionamos aproximadamente quarenta nomes, imprimi as imagens e os alunos colaram frente e verso em papel-cartão, e, num faz de conta de sambistas, colocaram as imagens na frente do rosto e registramos em fotos. Posteriormente, os cartões foram pendurados em móveis. Seleccionamos cem fotos de todo o processo e montamos dois murais, assim como uma mesa com os instrumentos do samba. No dia do Sarau Binésio, tivemos um espaço na programação para contar o projeto, a mãe da nossa aluna fez uma apresentação (sem ensaio), dançando o samba de roda com som e vídeo do CD que veio da Bahia no telão, e, no encerramento, foi realizada uma grande roda com o pessoal do sarau, alunos, professores, pais e funcionários para a dança do coco (COLOMBERO, 2017. p. 198).

Após a vivência de tantas experiências relacionadas com o samba, os/as discentes que participaram dessas aulas puderam compreender, de forma ampla e sistematizada, como que os discursos sobre essa prática corporal foram se constituindo durante a história brasileira, provocando discriminação, preconceito e desvalorização dos representantes da

cultura negra, que eram subjulgados por pessoas que não valorizavam nenhuma expressão cultural de raiz africana.

Nesse contexto, com a intenção de valorizar a cultura negra nas aulas de Educação Física, a professora Carolina desenvolveu a sua prática pedagógica em uma perspectiva antirracista<sup>166</sup>, assim como podemos observar no trecho abaixo.

Em função disso, reitera-se a relevância da diversidade étnico-racial como eixo orientador desse componente curricular para afastar-se desse estado de superficialidade no trato das questões étnico-raciais, raciais (ainda tão dependentes de trabalhos pedagógicos pontuais) e promover os conhecimentos, saberes e práticas docentes que desenvolvem a intervenção pedagógica na perspectiva antirracista (NOBREGA, 2019. p. 51).

Diante disso, o primeiro passo foi identificar as representações socioculturais das crianças através da avaliação diagnóstica, reconhecendo o repertório e a bagagem cultural dos(as) educandos(as) e, posteriormente, apresentando as possibilidades de intervenção, em concordância com o pensamento negro em educação (GOMES, 1997); assim, os saberes e as práticas educacionais são interpretados enquanto resistência política, pois criam as condições e os conflitos em oposição à supervalorização da cultura euro-estadunidense, o modelo eurocêntrico e as consequências de ambos no imaginário social brasileiro. Há, nesse processo, a urgência de reparar, corrigir as desigualdades raciais, educacionais e sociais e, desse modo, reconhecer, valorizar a história, cultura e a identidade afro-brasileira (NOBREGA, 2019. p. 52).

A docente tematizou com os alunos e as alunas a capoeira, os jogos africanos e as danças africanas, sempre buscando valorizar a cultura negra e possibilitar uma educação antirracista.

De acordo com a perspectiva da educação antirracista, bem como a política de equidade de gênero, os eixos temáticos foram: a luta (capoeira), os jogos (jogos de Moçambique), as danças (exercícios rítmicos e a dança afro), em diferentes fases (apresentação, desenvolvimento e aprofundamento) (NOBREGA, 2019. p. 52).

No atual contexto do ciclo interdisciplinar (5º ano C), o primeiro passo foi a capoeira, que corresponde a esse bloco de conteúdo, assim, utilizou-se como instrumento pedagógico o livro *Zumbi dos Palmares em cordel*, de Madu Costa (2013), ilustrado por Josias Marinho. Nesse processo, inspira-se na experiência pedagógica de Bruno Andrade (2016), que faz referência à importância da capoeira na escola, tal como

---

<sup>166</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Os orixás na Educação Física antirracista: educando no combate à intolerância religiosa. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano V, v. 2, p. 48-63, 2019.

a ruptura com o aprisionamento do discurso cultural do corpo negro justificado no exotismo, na folclorização. À vista disso, o respectivo autor usou como instrumento pedagógico o livro de história em quadrinhos *Pastinha, o menino que virou mestre de capoeira*, de José de Jesus Barreto (2011), sugerindo reflexões antirracistas para as crianças (NOBREGA, 2019. p. 54).

Assim, os(as) educandos(as) vivenciaram a capoeira, na qualidade de luta, e compreenderam que é uma manifestação para a libertação da população negra (sem perder o sentido, significado e símbolos históricos da cultura negra) que constitui a comunidade de resistência, rompendo com as práticas de silenciamento e apagamento da representatividade da mulher negra na história (NOBREGA, 2019. p. 55).

No que se refere ao segundo passo, esse delineado no bloco de conteúdo ritmos e danças, nós realizamos as atividades em círculo a partir da ideia “eu me vejo e vejo o outro”, assim, utiliza-se a dança afro e os exercícios rítmicos Abecedário na interpretação de algumas músicas: do gênero musical samba, por exemplo, Originais do Samba, com a música *Casca de coco*; cantigas de Capoeira, canções interpretadas por Mariene De Castro, por exemplo, *Abre Caminho, A Deusa Dos Orixás, É D'oxum*, a canção interpretada por Marisa Monte, *Lenda das Sereia*, a canção interpretada por Gilberto Gil *Iansã* (NOBREGA, 2019. pp. 58-59).

Nesse sentido, nas etapas de desenvolvimento e aprofundamento utilizou-se como referência alguns jogos de Moçambique (PRISMA; TEMBE; EDMUNDO, 1992), de acordo com o bloco de conteúdo jogos, por exemplo, Labirinto, Coché, Bom Kidi, Muravarava, Trinta e Cinco. É importante observar que as relações e os comportamentos que se delineiam nos jogos de Moçambique estão próximos das atitudes cooperativas. Assim sendo, “[...] raramente os participantes se interessam por ‘ganhar pontos’, considerando até que poucos são os jogos que preveem nas suas regras” (PRISMA; TEMBE; EDMUNDO, 1992, p. 9). Assim, os jogos foram realizados em duplas, em pequenos grupos mistos e, posteriormente, em equipes mistas, superando a ideia da tolerância recíproca, assim, busca-se a alteridade, a aceitação e o autoconhecimento, por isso as rodas de conversa são espaços relevantes, pois “eu me vejo e vejo o outro” (NOBREGA, 2019. pp. 58-59).

Carolina finaliza o seu relato mencionando que também deve ser objetivo das aulas de Educação Física Escolar problematizar os discursos e as atitudes racistas para superar o preconceito e a violência religiosa, possibilitando que o componente curricular dialogue com diferentes áreas de conhecimento, valorize a cultura negra e proporcione uma educação antirracista.

Diante das reflexões e discussões apresentadas, reafirma-se que a construção da educação física antirracista não é uma tarefa fácil, exige o entendimento sobre o desenvolvimento da temática étnico-racial,

racial (explanada nesse contexto em duas vertentes) e, a partir disso, há o desenvolvimento das relações antirracistas que compreendem a existência do mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento, a necessidade de descolonização do pensamento e, sobretudo, o desenvolvimento da negritude, de maneira aprofundada. Assim sendo, são práticas pedagógicas preocupadas com as denúncias e anúncios, criando as intervenções pedagógicas de combate ao racismo e às violências (NOBREGA, 2019. pp. 60-61).

Como último exemplo de experiência pedagógica que buscou valorizar os saberes da cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física, mostraremos como que o professor Marcos organizou o seu projeto educativo em um Centro Integrado de Educação e Jovens e Adultos localizado no município de São Paulo, tematizando o maracatu<sup>167</sup>. Ao iniciar as aulas nessa escola, o docente e os/as estudantes.

Mapearam diferentes informações para levar em conta na definição de um tema. Consideramos a origem das pessoas e das suas famílias. Naquela turma, grande parte dos estudantes veio ou tem suas raízes na região Nordeste do país, o que de fato influenciou nossas escolhas. Aos poucos, os educandos entenderam que, naquela escola, o diálogo, a voz e a escuta seriam muito importantes para definirmos o caminho a ser traçado. Durante a conversa, uma senhora nos procurou e disse que na família dela existiam brincantes de maracatu e, antes de terminarmos a conversa, ela nos mostrou duas fotos em que aparece seu pai brincando de maracatu rural. Na comunidade onde reside, ele é caboclo de lança (NEVES, 2017. p. 163).

Durante a tematização, os/as jovens e adultos analisaram imagens, assistiram um filme sobre os brincantes do maracatu rural, relacionaram a essência dessa prática corporal com as religiões de matriz africana, refletiram sobre o seu processo histórico e os preconceitos gerados contra a cultura negra na sociedade brasileira, discutiram sobre as letras de música utilizadas durante as vivências dessa manifestação da cultura corporal e receberam integrantes de um grupo de maracatu na escola, que problematizaram sobre os instrumentos musicais que compõem essa expressão cultural, além de vivenciar os seus gestos.

Dando início à tematização, organizei um mapeamento, através de uma apresentação em PowerPoint, de algumas imagens de brincantes do maracatu. Antes de mostrar o material, pedi à turma que observasse as fotos (NEVES, 2017. p. 164).

---

<sup>167</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NEVES, Marcos Ribeiro. O maracatu nas aulas de Educação Física: exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 163-177.

Após a leitura das imagens, os alunos assistiram a um vídeo sobre brincantes de maracatu rural e desafiei-os com as seguintes questões: O que vocês pensam ao ver essas imagens? O que é isso para vocês? O que vocês sabem a respeito disso? Conhecem alguém que brinca maracatu? Existe essa prática no seu bairro? (NEVES, 2017. p. 165).

Dos poucos estudantes que tiveram vontade de falar, um deles disse que para ele maracatu era coisa do demônio. Durante a conversa, outros olhavam para baixo e ficavam em silêncio, alguns murmuravam expressões como: “O sangue de Jesus tem poder!” e “Eu não vou estudar essas coisas do demônio, não!” (NEVES, 2017. p. 165).

Nos dirigimos à sala de informática em busca das respostas. Percebi que nessa atividade os estudantes acessaram significações sobre o maracatu que os deixaram incomodados. Dilma, uma das estudantes, bateu o teclado do computador e demonstrou muita irritação. Ao conversar com a educanda e tentar entender o que aconteceu, ela me falou que leu no *site* que acessou que o maracatu tem influências do candomblé, é coisa de Exu e, por conta disso, não ia pesquisar mais nada. O Paulo também reagiu dizendo que era evangélico e esse trabalho estava ficando pesado (NEVES, 2017. p. 166).

Seguindo na artistagem das ações didáticas, pensei que antes de propor a vivência deveríamos aprofundar os conhecimentos e exercitar a desconstrução. Naquele momento, julguei importante os alunos entenderem o processo de construção das representações sobre a população negra e o porquê de pensarem daquela maneira sobre o maracatu. O processo de desnaturalização é importante para os estudantes perceberem que ninguém nasce em certas condições (NEVES, 2017. p. 167).

Discutimos a respeito da criação do maracatu. Segundo algumas narrativas, a manifestação nasceu da necessidade de resistência e sobrevivência à dominação das pessoas brancas sobre as negras. Trata-se do festejo de coroação dos reis e rainhas vindos do Congo e de outras regiões africanas. Naquele instante, colocava à disposição da turma outra significação sobre a prática corporal, nesse caso, o maracatu como uma encenação que representa a trajetória de reis e rainhas. Expliquei o que era uma nação, um estandarte, uma toada, calunga e como as pessoas se tornavam mestres de maracatu (NEVES, 2017. p. 169).

Na aula seguinte, demos início à análise das letras das músicas. Selecionei uma loa (canto) de um grupo chamado Leão Misterioso (Mestre João Paulo). A loa discorria sobre o racismo e a posição de sujeito que as diferentes pedagogias culturais produzem sobre o negro. A escolha deveu-se às questões discutidas nas aulas anteriores. A música desse grupo aborda o preconceito étnico e como isso é produzido até nas novelas, quando os negros representam empregados e serviços domésticos (NEVES, 2017. p. 170).

Numa data previamente agendada, recebemos integrantes de um grupo de maracatu (Bloco de Pedra). Fabio e Ciça se dispuseram a conversar com os educandos acerca da prática e, mais especificamente, dos instrumentos que compõem a manifestação. Também responderam a algumas



questões construídas coletivamente: O que é maracatu? O que significa para eles? E quais as diferenças? (NEVES, 2017. p. 171).

Na primeira aula após o recesso do meio do ano, desenhei um mapa na lousa e retomei o trajeto percorrido, recordando cada atividade que havíamos realizado. Analisamos imagens, criamos questões e fomos à sala de informática em busca de algumas respostas. Ouvimos músicas de maracatu e, dentro de nossas possibilidades, criamos uns versos a partir de temas como preconceito. Dançamos e brincamos. Construímos um roteiro para entrevistar os brincantes de maracatu e acessamos muitos conhecimentos (NEVES, 2017. p. 174).

Capoeira, jogos, brincadeiras e lutas de matriz africana e indígena, samba, maracatu. Ao tematizar essas práticas corporais e problematizar a realidade que envolve essas expressões culturais, os/as estudantes acessaram conhecimentos desconhecidos e ampliaram a sua leitura de mundo sobre esses assuntos, viabilizando a valorização das diferenças e a luta contra a discriminação e o preconceito contra os representantes da cultura negra e indígena.

Importante destacar que outras experiências educativas descritas por professores e professoras nas aulas de Educação Física Escolar que tinham como objetivo a valorização dos saberes da cultura negra, afro-brasileira e indígena também foram publicadas na literatura. Aguiar e Neira (2014)<sup>168</sup> e Rodrigues e Neira (2016)<sup>169</sup> relataram mais dois projetos em que o samba foi tematizado, Soares e Lettnin (2010) abordaram a valorização da cultura negra no hip hop<sup>170</sup>, Reis (2016)<sup>171</sup> apresentou um itinerário formativo sobre as lutas indígenas, Santos e Neves (2016)<sup>172</sup> descreveram como que o frevo foi desenvolvido nas aulas de Educação Física, relacionando a cultura negra com

---

<sup>168</sup> É possível acessar o relato de experiência completo AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. Nesta escola tem samba. **Instrumento**: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação. Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 272-278, 2014.

<sup>169</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em RODRIGUES, Cesar Lins; NEIRA, Marcos Garcia. Culturas Negras e Educação Física Escolar: tematizando o samba. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais**: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016. p. 71-90.

<sup>170</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOARES, Josias Góis, LETTNIN, Carla da Conceição. Hip Hop como proposta de trabalho na Educação Física Escolar: uma experiência no Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS. **Cadernos de Aplicação**. Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 295-307, 2010.

<sup>171</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em REIS, Ronaldo. “Macumbá Saravá, solto um peido e sai fubá: rituais de passagem, Kuarup, e o Huka-Huka no 6º ano. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: relatos de experiência. Jundiá (SP): Paco, 2018. p. 195-207.

<sup>172</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SANTOS, Ivan Luis; NEVES, Marcos ribeiro. Tematizando o frevo: diversidade, pluralidade ou diferença – o que está em jogo? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física cultural**: escritos sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016. p. 225-234.

as raízes históricas dessa prática corporal, Cruz et al. (2016)<sup>173</sup> narraram uma experiência pedagógica em que as religiões de matriz africana, a capoeira e a cultura negra foram problematizadas, Irias (2017)<sup>174</sup> retratou como problematizou, em um projeto sobre brincadeiras de faz de conta, as princesas africanas e o estereótipo das sereias, Tenório e Silva (2014)<sup>175</sup>, Alencar Filho (2018)<sup>176</sup> e Andrade (2019)<sup>177</sup> analisaram o aprendizado dos alunos e das alunas após a participação de um projeto com jogos e brincadeiras indígenas e africanas nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio, Bonetto (2018)<sup>178</sup> demonstrou uma experiência educativa com a capoeira, mas ampliou a tematização problematizando o maculelê em suas aulas, Coelho e Rocha (2019)<sup>179</sup> descreveram como problematizaram o preconceito e a valorização da cultura negra no rugby e na capoeira, Mazzoni (2012)<sup>180</sup> refletiu com os alunos e as alunas de uma escola privada sobre o preconceito no futebol americano e Maldonado (2018)<sup>181</sup> expôs como que

---

<sup>173</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em CRUZ, Alessandro Marques et al. Lutando contra os preconceitos. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física cultural: escritos sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016. p. 181-198.

<sup>174</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em IRIAS, Everton Arruda. A sereia branquinha e a bruxa da diretora: um estudo das brincadeiras de faz de conta. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 61-72.

<sup>175</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes. Experiência pedagógica com jogos indígenas em aulas de Educação Física em uma escola pública do Estado do Mato Grosso. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**. Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 280-286, 2014.

<sup>176</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ALENCAR FILHO, Antonio. A cultura corporal afro e afro-brasileira como identidade cultural: no Instituto Federal do Pará – campus Tucuruí. In: PEREIRA, Maria do Perpétuo Socorro Sarmento. **Experiências de intervenção pedagógica na educação física escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

<sup>177</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ANDRADE, Leonardo Carlos. Prática pedagógica histórico-crítica e Educação Física: uma experiência com os jogos indígenas e africanos. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 10, n. 1, p. 70-82, 2019.

<sup>178</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BONETTO, Pedro Xavier Russo. Capoeira e Maculelê: aprofundando e ampliando o conhecimento dos alunos sobre as práticas corporais afro-brasileiras. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: relatos de experiência**. Jundiá (SP): Paco, 2018. p. 168-183.

<sup>179</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em COELHO, Márcio Cardoso; ROCHA, Leandro Oliveira. O nosso “inédito viável”: diálogos sobre o lugar da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano V, v. 2, p. 8-21, 2019.

<sup>180</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MAZZONI, Alexandre Vasconcelos; REIS, Ronaldo. Futebol americano: borrando fronteiras. In: NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012. p. 127-145.

<sup>181</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física, Ensino Médio e práticas corporais: movimento de resistência contra a destruição da escola pública brasileira. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência 2**. Curitiba: CRV, 2018. p. 119-132.

o Jongo foi desenvolvido durante a Educação Física no Ensino Médio e problematizou o preconceito racial existente no esporte em outra (MALDONADO; BOCCHINI, 2014)<sup>182</sup>.

## **POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Com frequência, os poderes mistificadores do racismo emanam de sua lógica irracional e confusa. De acordo com a ideologia dominante, a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais. Afinal, essas pessoas haviam sido prioridade, naturalmente inferiores quando comparadas ao epítome branco da humanidade. Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não teria sido necessário, proibi-las de aprender. Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere à aquisição de educação (DAVIS, 2016. p. 109).

Mesmo com a melhoria das condições de vida da população, devido as políticas públicas realizadas no período de 2004 a 2015, a violência letal ainda ocorre com maior incidência sobre os negros. Essa constatação nos permite analisar que as políticas de ações afirmativas voltadas para essa parcela da população ainda não alcançaram a diminuição das desigualdades sociais e raciais. Portanto, para superar o racismo, as políticas sociais precisam considerar os dados de raça/cor demonstrados por pesquisadores e pesquisadoras em todo o território nacional. Essas políticas públicas devem ser realizadas com a intencionalidade de corrigir desigualdades raciais que tornam ainda mais precárias a situação de pobreza, vulnerabilidade, fome e violência da população negra brasileira (GOMES; LABORNE, 2018).

O genocídio dos povos indígenas também é uma ameaça que se faz cada vez mais verdadeira na sociedade brasileira. Segundo Sarde Neto (2018), até o ano de 2014, 15% da área das terras indígenas já tinha sido derrubadas. Fora das áreas indígenas o desmatamento é maior e chega a mais de 11%, sendo as áreas habitadas por indígenas as partes mais preservadas. De todo o restante que vai sobrando da floresta 25% está em terras indígenas, e isso constitui uma grande barreira para os setores privados, resultando em vários conflitos com as comunidades. Por conta disso, na última década, mais de 400

---

<sup>182</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Educação Física Escolar e as três dimensões do conteúdo: tematizando os esportes na escola pública. **Conexões**: revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas, v. 12, n. 2, p. 147-164, 2014.

mortes de indígenas foram diagnosticadas, sendo que as maiores ameaças recaem sobre as lideranças e demais ativistas da causa.

Nesse contexto, o processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira teve como protagonistas o movimento negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista, principalmente no século XXI, quando o Brasil avança na implementação da democracia e na superação das desigualdades sociais e raciais, possibilitando que as instituições públicas e privadas de ensino executassem ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e posturas pedagógicas que atendessem ao preceito legal da educação como um direito social, no qual deve estar incluído o direito à diferença (GOMES, 2010).

A luta antirracista ganha força na educação com a aprovação de leis que obrigam o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, além de ter causado impactos na educação escolar brasileira, tais como ações do MEC e dos sistemas de ensino no que se refere à formação de professores para a diversidade étnico-racial; novas perspectivas na pesquisa sobre relações raciais no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais negros sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afro-brasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda a sociedade brasileira, e não somente aos negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito (GOMES, 2010).

Dentro dessa realidade, os professores e as professoras de Educação Física estão juntando forças para fazer parte dessa luta antirracista, como podemos observar nos 34 relatos de experiências apresentados nesse capítulo, onde esses/essas docentes desenvolveram projetos educativos que valorizaram a história e cultura negra, afro-brasileira e indígena. Assim, concordamos com Grandó e Pinho (2016) quando as autoras descrevem que o objetivo das aulas desse componente curricular no âmbito das relações étnico-raciais perpassa pela construção de narrativas e imaginários que busca desconstruir os pensamentos que invisibilizaram as culturas negras, afro-brasileiras e indígenas no Brasil.

## CAPÍTULO 8

### PRÁTICAS CORPORAIS E GÊNERO: QUANDO A COMBATE A DISCRIMINAÇÃO SE TORNA CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

De todos os momentos do cárcere, o abandono é o que mais aflige as detentas. Cumprem suas penas esquecidas pelos familiares, amigos, maridos, namorados e até pelos filhos. A sociedade é capaz de encarar com alguma complacência a prisão de um parente homem, mas a de uma mulher envergonha uma família inteira (VARELLA, 2017. p. 38).

Em onze anos de trabalho voluntário na Penitenciária Feminina, nunca vi nem soube de ninguém que tivesse passado uma noite em vigília, à espera do horário de visita. As filas são pequenas, com o mesmo predomínio de mulheres e crianças; a maioria masculina é constituída de homens mais velhos, geralmente pais ou avós. A minguada ala mais jovem se restringe a maridos e namorados registrados no Programa de Visitas Íntimas, ao qual as presidiárias conseguiram acesso apenas em 2002, quase vinte anos depois da implantação nos presídios masculinos. Ainda assim graças às pressões de grupos defensores dos direitos da mulher (VARELLA, 2017. p. 39).

A economia colonial brasileira, que tinha como característica a grande propriedade rural, a mão de obra escrava, a família tradicional e a exportação de produtos primários, era pouco diversificada e não oferecia oportunidade de ensino formal e emprego para a grande maioria das mulheres. Nesse contexto, a desigualdade social e de poder entre homens e mulheres era ampla, geral e irrestrita (ALVES et al., 2017)

Nesse contexto, nas primeiras décadas do século XIX existiu uma grande luta, acionada por mulheres e homens em várias partes do mundo, que buscava se livrar de uma economia de base colonial, conquistar o regime republicano e abolir a escravidão. Já no século XX, tanto na Europa, como nos Estados Unidos e no Brasil, mulheres conquistaram ideais emancipatórios, como o direito ao voto e a participação política em uma sociedade conservadora e patriarcal (BLAY, 2017).

Na década de 1960, vários países da América do Sul enfrentam uma ditadura militar sangrenta, provocando extinção das liberdades e censura. Nesse cenário, as mulheres se organizaram em diferentes movimentos para lutar pelos seus direitos. Com o cerco aos partidos políticos, aos sindicatos e à imprensa, as mulheres foram às ruas para apresentar a ausência de creches e serviços de saúde até chegar à denúncia de violência doméstica e demandar a anistia aos presos políticos e retorno dos exilados do regime

político vigente. Na década de 1970, grupos feministas espalharam-se organizando protestos para reivindicar as soluções de problemas cotidianos, tais como a falta de vagas nas escolas para as crianças, locais para deixar os filhos durante o trabalho, obter serviços de saúde e ter segurança contra a violência doméstica (BLAY, 2017).

Com o passar do tempo e com muitas disputas dentro dos movimentos feministas, a luta se espalhou por todos os cantos do Brasil, englobando mulheres de diferentes classes sociais, etnias, níveis de educação formal e profissão, debatendo temas amplos e raramente abordados até aquele momento histórico, como o desejo sexual e as relações homem-mulher. Em São Paulo, a diretora de teatro Ruth Escobar, passou a reunir feministas com diferentes pautas, mas tinham em comum a problemática das condições de gênero e a resistência à ditadura e à censura. Nesse grupo, minorias oprimidas encontraram apoio, como as prostitutas. Os homossexuais também foram acolhidos e depois organizaram as suas próprias lutas. O Geledés, movimentos de mulheres negras, também criou a sua própria identidade, voltada para a questão étnica tão grave na realidade brasileira (BLAY, 2017).

Gomes (2019) alerta que a luta das mulheres no Brasil não pode ser realizada sem o recorte da raça. O movimento de mulheres negras e o movimento feminista foram os principais atores políticos dessa batalha ao longo do tempo. O mundo machista, racista, atravessado pelo preconceito e pela misoginia, não somente limitou a ascensão das mulheres nos cargos de poder e direção, como, por meio da violência, cercou o universo feminino e a vida das mulheres, principalmente as negras e pobres.

Com a redemocratização do Brasil, lideranças políticas, intelectuais, artistas, dramaturgas passaram a repercutir na mídia temas de extrema relevância para o feminismo, como condições igualitárias de trabalho e remuneração, mudanças no código civil, direitos reprodutivos, planejamento familiar, aborto, violência doméstica, violência contra a mulher, abuso sexual, assassinato de mulheres, gerando uma reação violenta de uma sociedade machista e patriarcal. Entretanto, nesse contexto histórico, todos os temas que afetavam a vida social das mulheres e as relações sociais de gênero estavam cristalizados em determinações políticas e legislações que tinham um caráter conservador. Dessa forma, o Estado regia o corpo, uniões, direitos e comportamento das mulheres de diferentes classes sociais e raças, homossexuais, transexuais e todos os grupos minoritários (BLAY, 2017).

Dessa forma, era de fundamental importância acontecer mudanças constitucionais no Brasil relativas às questões de gênero. Os grupos feministas passaram a exigir leis que

garantissem direitos igualitários na família, no trabalho, na cidadania, colocados em pauta por uma nova Constituição. Grupos de mais diversas tendências se reuniram para lutar pela aprovação da igualdade constitucional entre homens e mulheres no casamento, na relação com os filhos e nos bens materiais. Na Constituição de 1988, muitas dessas demandas foram alcançadas, com algumas exceções, como o direito ao aborto, por conta da força de segmentos religiosos conservadores (BLAY, 2017).

Blay (2017) aponta que muitas conquistas foram alcançadas pelos movimentos feministas, pois as mulheres já foram confundidas como seres dotados de apenas um útero, destinadas a procriação, com um corpo sem inteligência, desprovido de vontade própria, dependentes dos homens. Os diferentes feminismos atuaram em espaços historicamente construídos, desconstruindo ideologias que desumanizavam, de forma irrestrita, todas as mulheres, e em particular, as negras, as indígenas, as pobres e as estrangeiras.

Alves et al. (2017) apontam que desde a década de 1930 houve uma expansão dos ideais feministas por conta das lutas desses grupos. O autor e as autoras mencionam que essas conquistas estiveram relacionadas com a obtenção do direito de voto das mulheres em 1932; a redução das taxas de mortalidade, elevando a expectativa de vida das mulheres em relação aos homens; o aumento do nível educacional em todos os segmentos; o aumento na taxa de participação no mercado de trabalho; a diminuição das diferenças salariais entre homens e mulheres; a participação das mulheres nos esportes em competições oficiais, como as Olimpíadas e a Copa do Mundo de Futebol, obtendo resultados satisfatórios; o aumento da participação em nos regimes de previdência social e nos programas de assistência social; a conquista da igualdade legal de direitos na Constituição de 1988; e a eleição da primeira mulher como presidenta da República do Brasil em 2010.

Portanto, as lutas feministas estimularam reivindicações por direitos sociais igualitários para as mulheres, os negros, os homossexuais e outros grupos sociais marginalizados, colocando em evidências novos desafios que precisam ser superados, como a violência contra as mulheres, contra a comunidade LGBT e a prevalência de políticos fundamentalistas que tentam impor retrocessos (BLAY, 2017).

Na visão de Biroli (2018), as décadas de acúmulos sobre os estudos de gênero e a multiplicação de diversificados feminismos, alterou profundamente a sociedade contemporânea, já que hoje existe mais conhecimento e mais debate, dentro e fora da Universidade, sobre essa temática. Todavia, essas mudanças ocasionaram reações que

possuem como objetivo restringir essas transformações, principalmente as conquistas das mulheres e do movimento LGBTQI. Portanto, na visão da autora, o machismo e a homofobia não foram superados e, por conta disso, os movimentos feministas, LGBTQI e antirracistas precisam cada vez mais colocar a sua pauta ao debate público, ampliando as controvérsias onde antes predominavam silêncios e naturalização.

Esse debate também passou a fazer parte das disputas educacionais e dos estudos sobre currículo. Na visão de Louro (2001), em uma sociedade hegemonicamente masculina, branca, heterossexual e cristã, tem sido nomeados como diferentes todos aqueles que não possuem essas características. Portanto, a produção de identidades acontece em muitas instâncias e espaços, sendo a escola uma dessas instituições.

Nesse contexto, currículos, atividades de ensino, normas escolares, materiais didáticos, propostas curriculares, instrumentos de avaliação, linguagens e teorias educacionais geram a construção das diferenças de gênero, de sexualidade, de etnia e de classe dentro dos ambientes educacionais. Assim, o currículo possibilita que alguns sujeitos apareçam e outros sejam ignorados, provocando preconceitos contra negros e negras, povos indígenas, mulheres, homossexuais, dentre outros grupos que ainda são marginalizados pela sociedade (LOURO, 2001).

Embora não existam mais escolas públicas para meninas e meninos, ainda temos diferenciação na forma como a educação de ambos é conduzida. Essa educação diferenciada afeta o modo como cada um enxerga a si mesmo, ao outro e as diferenças, chegando a interferir nas escolhas profissionais de mulheres e homens. Os ensinamentos aprendidos na escola sobre as questões de gênero, quando não discutidos de maneira crítica e atualizada, podem interferir negativamente na nossa construção sociocultural e identitária. Dessa forma, a escola, como instituição formadora, socializa alunos e alunas sobre questões relacionadas ao conhecimento científico, artes, literatura, na forma como eles e elas se relacionam com o mundo, transmitindo valores, reforçando ou subvertendo comportamentos, enfim, participando da esfera dos desejos e subjetividade (GOMES, 2019).

A Educação Física, como um componente curricular da Educação Básica, não escapa dessas amarras normatizantes, principalmente por conta da sua relação intrínseca com as Ciências Naturais. Na visão de Goellner (2003), o Estado brasileiro no início do século XX identifica na Educação Física e no esporte espaços de intervenção para a educação das pessoas, propondo a valorização do corpo esteticamente belo e o



aperfeiçoamento físico de corpos saudáveis e aptos, capazes de enfrentar os desafios da vida moderna.

Nesse contexto, os estudos conduzidos por Jesus e Devide (2006), Cruz e Palmeira (2009), Dornelles (2011), Altamann, Mariano e Uchoga (2012), Corsino e Auad (2014) e Dornelles e Dal'Igna (2015) mostraram que os professores e as professoras de Educação Física ainda produzem metodologias de ensino sexistas em suas aulas, reproduzindo a desigualdade de gênero existente na sociedade.

Destarte, nos perguntamos se outras formas de organizar a prática pedagógica nas aulas de Educação Física seriam possíveis, principalmente quando as relações de gênero das práticas corporais são abordadas pelos docentes do componente curricular?

## **PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS CORPORAIS DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Éramos como coelhos que se escondiam quando havia um cachorro faminto no campo, um cachorro que não consegue fechar a boca e cuja língua já sente o gosto do pelo de suas presas. Um coelho bate com a perna traseira, e este sinal de perigo se propaga pelo solo e alerta outros coelhos na coelheira. Na nossa região, um aviso era impossível porque vivíamos espalhados e muitos afastados um dos outros. Estávamos sempre vigilantes, entretanto, e tentávamos aprender a ouvir coisas muito distantes. Minha mãe inclinava a cabeça, fechava os olhos e se concentrava em ouvir o som de um motor ou o barulho inquieto que os pássaros e os pequenos animais faziam quando um carro se aproximava. Ninguém jamais voltara. Nenhuma menina que fora roubada nunca voltou ou se quer enviou uma carta, minha mãe dizia, nem mesmo uma carta (CLEMENT, 2015. p. 11).

Até o final da década de 1970 e início da década de 1980, a produção acadêmica da Educação Física propagava a separação e meninos e meninas, como também a distribuição destes em função dos esportes e das brincadeiras. Somente no final da década de 1980, são observados, a partir dos estudos bio-fisiológicos, alguns trabalhos nos quais se estabelecem diferenças e semelhanças nas capacidades físicas e nos movimentos do homem e da mulher (LUIZ JÚNIOR, 2000).

A partir desse contexto histórico, acompanhando os movimentos políticos e sociais, as pesquisas acadêmicas passaram a denunciar os mecanismos de opressão que as mulheres eram submetidas, principalmente a inferioridade dessas em relação ao homem. A Educação Física acompanha esse debate e passa a produzir conhecimento pautados por essas problematizações (LUIZ JÚNIOR, 2000).

Os estudos de gênero na Educação Física ganham força na década de 1980, organizando-se em três correntes centrais: marxista, culturalista e pós-estruturalista. As temáticas estudadas pelas pesquisadoras e pelos pesquisadores da área são: história das mulheres no desporto; representações sociais sobre gênero na mídia esportiva; mulheres em posições de comando no desporto; identidades de gênero no desporto; estereótipos nas práticas corporais; mecanismos de inclusão e exclusão na Educação Física; e metodologias de ensino na Educação Física Escolar (DEVIDE et al., 2011).

Especificamente sobre os estudos de gênero relacionados com as aulas de Educação Física no cotidiano escolar, observa-se que durante muito tempo, por conta da sua relação história com as Ciências Naturais, as aulas do componente curricular foram organizadas fundamentadas nas amarras dos discursos biologicistas. Dessa forma, Ramos e Devide (2013) mencionam que a prática pedagógica da Educação Física ainda possui um contexto complexo de atitudes voltadas para o domínio do corpo, reiterando discursos, fortalecendo relações de poder e reforçando desigualdades, seja por meio do conceito velado ou pelo silenciamento, principalmente quando se discute as relações de gênero que atravessam as práticas corporais.

Essa realidade impede que as diversas manifestações de masculinidade e feminilidade existentes sejam exploradas, determinando as experiências a práticas generificadas e estabelecidas como “adequadas” aos meninos ou às meninas, limitando o conteúdo da Educação Física aos esportes. Este tipo de conduta fortalece a formação de sujeitos adequados à uma sociedade competitiva e preconceituosa (LIMA; DINIS, 2007).

Nicolino e Paraíso (2018) confirmaram essa realidade em recente pesquisa. As autoras investigaram os saberes produzidos sobre a escolarização da sexualidade em teses e dissertações desenvolvidas na área da Educação Física até o ano de 2014. Após a análise desses estudos, elas concluíram que o argumento desenvolvido é o de que a Educação Física entra no contexto escolar pela lógica biológica, valendo-se da ideia de corpo “saudável” para justificar uma educação heteronormativa, enfatizando que o “não-dito” é uma estratégia eficiente para ensinar sobre a sexualidade, constituindo-se, também, em uma prática político-pedagógica.

Ainda nessa lógica, Garcia e Brito (2018) problematizaram como se constituíam as relações de gênero e sexualidades nas aulas de Educação Física de uma escola municipal do Rio de Janeiro, com destaque para relatos da participação de um menino estudante que não se enquadrava nas normas binárias de gênero. Após as análises, os autores encontraram manifestações desviantes dos padrões clássicos esperados para

meninos e sua(s) masculinidade(s) nas aulas do componente curricular, sustentando estranhamentos, não pertencimento e não aceitação da performance fora da norma, fatos desconsiderados e não problematizados pelo docente responsável pelo componente curricular.

A partir das reflexões realizadas, consideramos que gênero é um marcador social de extrema relevância na sociedade contemporânea e para a área de Educação Física (ALTMANN, 2015). Todavia, nenhuma das pesquisas mencionadas foram produzidas por docentes do componente curricular que afirmam problematizar as relações de gênero das práticas corporais durante as suas aulas na escola.

Nessa lógica, o objetivo desse capítulo foi compreender como que os professores e as professoras de Educação Física organizam a sua prática pedagógica abordando as questões de gênero nas aulas do componente curricular na Educação Básica, a partir das suas experiências educativas publicadas na literatura da área.

A professora Marie desenvolveu uma experiência educativa no Instituto Federal de Minas Gerais – campus Ouro Branco onde demonstra como que organizou o currículo da Educação Física durante o Ensino Médio, problematizando temas relacionando as relações de gênero e sexualidades com as práticas corporais<sup>183</sup>. Esses conteúdos passaram a ser abordados após um diagnóstico inicial realizado com os/as estudantes sobre as atividades que eles e elas vivenciaram nas aulas do componente nas escolas de Ensino Fundamental.

Ademais, de forma dialogada conseguimos contemplar anseios e expectativas. Essa experiência oportunizou a elaboração de um currículo diversificado, que busca ampliar o acesso e vivência às manifestações corporais, e propiciar a identificação e compreensão das possibilidades físicas, biológicas, sociais, culturais e estéticas do corpo. E nesta ação, a temática “gênero e sexualidade” entrou nas discussões da disciplina também no formato de conteúdo específico a partir das relações estabelecidas com a área Educação Física e mais especificamente com as aulas de Educação Física Escolar (TAVARES; TAVARES, 2017. p. 196).

Essa construção se deu ao considerarmos as experiências dos/as nosso/as alunos/as que revelaram turmas separadas por sexo; aulas com professores para os meninos e professoras para as meninas; aulas mistas em que as meninas não participavam, porque o conteúdo era futsal, e

---

<sup>183</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em TAVARES, Marie Luce; TAVARES, Anna Carolina. Educação para a diversidade: (Des)construindo as relações de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Médio. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças 2. Curitiba: CRV, 2017. p. 191-204.

futsal era para meninos; turmas mistas em que os meninos jogavam futsal e as meninas jogavam queimada; ressaltamos ainda que falas recorrentes diziam sobre a obrigatoriedade velada dos meninos gostarem e “saberem” jogar futsal sob o risco de sofrerem algum preconceito e/ou discriminação. Diante desse contexto, garantimos este conteúdo no ementário da disciplina já no primeiro ano do Ensino Médio, sob o título de “Questões de Gênero nas aulas de Educação Física”. A opção pelo primeiro ano se deu por entendermos que neste ano já trabalhamos com a desconstrução e construção da Educação Física como disciplina, e a partir da visibilidade da temática, bem como com o debate deste conteúdo indicáramos nossa intenção por uma educação para a diversidade, dando o tom da forma de trabalho dos demais conteúdos, epistemologicamente e metodologicamente (TAVARES; TAVARES, 2017. pp. 196-197).

Portanto, desde o 1º ano do Ensino Médio, os/as estudantes dessa instituição já refletem, analisam e debatem temas sobre as relações de gênero e sexualidades e a sua relação com as manifestações da cultura corporal. Todas as aulas são mistas e os conteúdos abordados possibilitam reflexões e debates sobre a participação nas aulas de Educação Física, a reconstrução das regras dos jogos, ginásticas, esportes, lutas, danças e ginásticas vivenciadas, a relação entre gênero e sexualidade com o universo esportivo, o espaço das mulheres no esporte, a diferença nos investimentos e patrocínios dos esportes masculinos e femininos, a influência da mídia esportiva na reprodução de masculinidades e feminilidades e o papel da escola na desconstrução das relações de gênero e sexualidade.

Assim, durante cinco encontros, com duas aulas (50 minutos cada) semanais cada, com aulas teórico-práticas, temos a oportunidade de debater os conceitos de gênero e sexualidade, sua relação histórico-cultural, e conseqüentemente as desigualdades que impactam nossa sociedade, e nesses espaços, temos possibilitado desconstruções e novas construções dessas relações. Ressaltamos ainda que as turmas são mistas, e durante as aulas de Educação Física não há divisão por sexo. Assim, trabalhamos com os seguintes tópicos norteadores: Dimensão Conceitual: gênero e sexualidade/Relação com a Educação Física Escolar; Quem pode e quem participa das aulas de Educação Física?; Como participam?; Quando participam?; Ressignificando a participação: (des)construindo as relações de gênero nas aulas de Educação Física; Jogos – construção e reconstrução; Reconstrução de regras x Oportunidade de aprendizagem; Relações de gênero e sexualidade: o universo esportivo; Esporte para meninos e esporte para meninas?; Revisitando os marcos legais; O espaço das mulheres no esporte: que lugar é esse? E dos homens? Mas de que homem estamos falando?; Investimentos e patrocínios: o marketing esportivo; Construção de Masculinidades e Feminilidades; Generificação dos corpos; A influência da mídia na reprodução da masculinidade e feminilidade; O papel da escola; Relações de gênero e sexualidade no contexto escolar; O papel da escola no processo de desconstrução das

relações de gênero e sexualidade; Possibilidades de intervenção no contexto escolar (TAVARES; TAVARES, 2017. p. 197).

Durante o 2º e 3º anos desse ciclo de escolarização essa temática continua sendo desenvolvida com análises sobre estereótipos, preconceitos, discriminações, racismo, xenofobia, padrões de beleza, a relação do corpo na escola, barreiras para vivenciar situações de lazer, esporte e atividade física, ginástica, mídia, culto ao corpo e sexualidade.

Mas e no segundo ano? E no terceiro? O trabalho com a temática não continua? Conforme ressaltamos, ao conduzirmos a disciplina trabalhamos na perspectiva do debate e desconstrução das relações de gênero e sexualidade e outras formas de discriminação e exclusão. Ainda assim, no segundo ano com o conteúdo “Corpo e cultura”, retomamos a discussão de gênero e sexualidade de forma transversal. E neste contexto uma experiência significativa foi a estratégia metodológica de construção de personagens. Essa estratégia possibilitou a mediação do debate em torno da temática e de outras afins como produção cultural do corpo; estereótipos; preconceitos e discriminações; racismo; xenofobia; padrões de beleza; a relação do corpo na escola; barreira para vivência do lazer; corpo; esporte e atividade física; entre outros (TAVARES; TAVARES, 2017. p. 198).

Já no terceiro ano, a disciplina é conduzida por eixos didáticos e projetos de culminância. Como a organização dos períodos letivos se dá no formato de trimestres, organizamos a disciplina a partir dos seguintes eixos: Ginásticas, Educação Física e Saúde e Educação Física e Lazer. O trabalho mais específico com a temática “gênero e sexualidade” se dá no eixo “Ginásticas”. Na organização do conteúdo, elencamos dois tópicos em que a discussão em torno desta temática se dá de forma mais direcionada: Sentido e significado social que se tem atribuído à ginástica; Ginástica, mídia, culto ao corpo e sexualidade (TAVARES; TAVARES, 2017. p. 200).

Ao especificar como reflete sobre as relações de gênero e sexualidades com os/as estudantes nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, em outro relato de experiência, a professora Marie descreve um projeto educativo em que a dança foi tematizada e a discussão de gênero foi realizada durante as experiências vivenciadas<sup>184</sup>.

Assim, intento apresentar um relato de experiência que evidencia possibilidades de intervenção nas aulas de Educação Física Escolar com a temática de gênero. Para tanto, apresento uma experiência concretizada no Ensino Médio Integrado, com as turmas de segundo ano com o conteúdo “dança”. Ao propor a dança como unidade didática

---

<sup>184</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em TAVARES, Marie Luce. Se ela dança, eu... e quem mais dança? – a dança como conteúdo da Educação Física e o convite à discussão de gênero. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência**. Curitiba: CRV, 2018. p. 213-230.

da Educação Física Escolar estabeleci como um dos eixos de trabalho a discussão das relações de gênero. Minha escolha parte da concepção de que os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação seja tolerada, na escola ou fora dela (TAVARES, 2018. pp. 214-215).

Ao buscar junto aos/as estudantes estabelecer relações com corpo e corporalidade, bem como com a produção cultural do corpo, ao trabalharmos com o eixo “Dança e Linguagem Social” foi possível discutir e compreender que a dança se expressa em distintos contextos, através de métodos, estilos, técnicas e significados, reunindo assim um acervo sociocultural e histórico apropriado socialmente de diferentes formas (TAVARES, 2018. p. 219).

Nesse contexto, a docente organizou atividades de ensino com os/as jovens que envolvia a vivência de atividades rítmicas, danças regionais e contemporâneas, análises de documentários sobre o tema, produções coreográficas e apresentação de seminários. Nessas apresentações, um dos grupos estudou as músicas e danças ouvidas/dançadas pelos/as estudantes no campus, oportunizando problematizações sobre as relações de gênero e sexualidades nas letras dessas canções e nos movimentos realizados pelas dançarinas durante as coreografias das danças.

A partir dos eixos norteadores propostos na unidade didática e de forma coletivizada junto aos/as estudantes diante de seus anseios e expectativas, elaboramos tópicos de trabalho para análise e vivências no contexto da dança, em diálogo com as experiências dos/as jovens estudantes com o corpo e com o movimento. Nossa tempestade de ideias nos trouxe possibilidades de práticas pedagógicas como: vivência de atividades rítmicas, danças regionais e contemporâneas; cine debate com a exibição do documentário “Sou Feia, mas tô na moda”; produções coreográficas; e a apresentação de seminário. Nesse movimento, foi possível desconstruir e reconstruir certos sentidos e significados que estavam impressos nos seus corpos e em seus corpos dançantes. Foi a prática pedagógica do seminário que desencadeou de forma mais enfática a discussão de gênero (TAVARES, 2018. p. 219).

Na organização dos grupos na turma do Ensino Médio Integrado de Metalurgia, um dos grupos, formado por mulheres, propôs estudar as músicas e danças ouvidas/dançadas pelos/as estudantes do campus. Neste contexto, o trabalho do grupo das jovens estudantes buscou compreender a experiência com a dança e a música no lazer dos/as jovens estudantes do IFMG – Campus Ouro Branco. Sendo assim, perguntaram: O que dançam os/as estudantes do campus no seu momento de lazer? Quais músicas estes/as estudantes ouvem no seu lazer? E quais são esses momentos de lazer? (TAVARES, 2018. p. 221).

Ainda que nosso debate no trabalho do conteúdo tenha sido construído pela compreensão da dança como um fenômeno social que abrange elementos importantes como a diversidade e o pluralismo cultural,

principalmente quando articulados ao universo do lazer, chamou a atenção do grupo que de certa forma as músicas ouvidas e dançadas apresentavam um enredo comum, e davam destaque para a figura da mulher. Mas que mulher era essa que estava sendo representada por estas músicas? Nesse sentido, traçamos o segundo momento do trabalho, analisar as letras das músicas (TAVARES, 2018. p. 222).

O que se percebeu foi que por vezes a mulher é retratada pelo viés ostentação e, segue a linha interesseira, e, em outras, a partir da perspectiva de objetificação, ligada ao prazer, e é o prazer do outro, sendo esse outro o homem. Destaca-se aqui o incentivo de viver o espetáculo da mulher “gostosa”, que não deixe de lado a beleza e a graciosidade, atributos colados a uma suposta “essência feminina”, mas ligados também aos atributos sexuais (TAVARES, 2018. p. 224).

As letras das músicas carregam discursos que estão ancorados nas ideias de que mulheres e homens têm características distintas e inatas e estas que são imutáveis. Consequentemente, esses discursos induzem a acreditar que são estas características que determinam traços de caráter e comportamento, funções sociais, espaços de pertencimento e possibilidades de socialização para eles e para elas (TAVARES, 2018. p. 224).

Diante desse contexto, as coreografias ganharam a nossa atenção. Intentava-se questionar os sentidos dos movimentos e identificar se os mesmos não enfatizavam questões que de alguma forma desmereciam um determinado grupo, população ou comunidade local, como os apelos ao erotismo, ao consumo, a objetificação sexual e desvalorização da mulher, por exemplo. Para o levantamento das coreografias, o grupo realizou uma pesquisa a partir do nome das músicas junto a plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube, e encontramos os clipes das músicas e canais de coreografia. Junto ao grupo, auxiliando-os, procedemos à análise das coreografias disponíveis nesses vídeos (TAVARES, 2018. p. 225).

No que se refere à composição do cenário dos clipes, os mesmos eram caracterizados com muita ostentação, predominando carros luxuosos, lanchas, com forte apelo consumista e exibicionista, e sempre com muitas mulheres entre os personagens retratados. As mulheres retratadas tanto nos clipes quanto nos canais de coreografia (em que também eram maioria), tinham corpos esculturais (mulheres malhadas, *fitness*) e se apresentavam com roupas muito curtas e decotadas em forte apelo sexual, o que caracterizava a estereotipação da mulher e o estabelecimento de padrões estéticos irreais (TAVARES, 2018. p. 225).

Quando finalizou a experiência educativa, a professora Marie concluiu que essas reflexões e os debates realizados foram importantes para a construção de um novo olhar sobre as relações de gênero e sexualidades nas danças, pois oportunizou que os/as discentes questionassem normatizações com a espetacularização dos corpos femininos.

Ainda com a tematização das danças, o professor Luiz Alberto relatou como organizou a sua prática pedagógica em que tinha como objetivo desconstruir questões de

identidade de gênero na dança pop, em uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada em São Paulo<sup>185</sup>. Nesse contexto, o docente menciona porque decidiu desenvolver essa temática com as crianças da escola em que atua.

No início do ano letivo, levantamos as práticas corporais que não havíamos dado conta no ano anterior, construindo listas de danças, esportes e ginásticas que poderíamos estudar. Durante as conversas que atravessaram essa ação, senti que a turma estava muito empolgada em estudar a dança. O pop foi sugerido pelas crianças, assim como outras danças. Ao citá-las, algumas crianças também diziam artistas que conheciam e que ouviam em casa com seus familiares, e eram convidadas a demonstrar como dançavam. Ao chegarem no pop, algumas crianças citaram a Pabllo Vittar, prontamente o Daniel disse que a odiava, pois se tratava de um homem vestido de mulher, e repetiu por diversas vezes que ela “não era de Deus”. Algumas crianças foram contra sua fala, dizendo que todas as pessoas eram de Deus, outras concordaram com o Daniel, e complementaram com falas como: “*ele é uma bicha louca*”, “*um viadão*” (SANTOS, 2018. p. 133).

Ao decidir sobre a condução das atividades de ensino, Luiz possibilitou que os/as discentes vivenciassem os gestos dessa prática corporal de forma livre. Durante essas experiências, muitas falas preconceituosas eram proferidas, principalmente quando os meninos ensaiavam realizar alguns passos das danças.

Com isso posto, organizamos a vivência da dança. O Vanderlan sugeriu que fosse na sala e que cada criança dançasse como soubesse. Como elas já tinham falado artistas que conheciam, trouxe músicas desses artistas. Na vivência, como era esperado por mim, houve muita vergonha por parte das crianças, alguns meninos que se arriscavam a dançar eram taxados de “bichinhas” por outros que não dançavam, e quando eram músicas da Pabllo Vittar, o Daniel e o Gustavo tapavam seus ouvidos para não escutarem as músicas (SANTOS, 2018. p. 133).

Durante as vivências, as crianças dançavam as músicas com passos e gestos de diversas danças, muitas diziam estar criando sua própria dança. Ao perguntar para as crianças se existia dança da música pop, a Isabelly disse que, em sua casa, tanto ela quanto a mãe dançavam copiando coreografias da internet de um professor chamado Daniel Saboya. Muitas crianças da turma disseram conhecer os vídeos e o professor. Combinei com a turma de levar esses vídeos para contribuir com o nosso estudo. As crianças também deram a sugestão de que eu levasse vídeo clipes dos artistas citados para que tivéssemos contato com a dança que eles faziam (SANTOS, 2018. p. 133).

---

<sup>185</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SANTOS, Luiz Alberto. “A Pablo Vitar não é Deus”: desconstruindo questões de identidade de gênero na dança pop. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: relatos de experiência. Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 133-139.



Com o passar do tempo, o docente selecionou vídeos de um professor de dança em que os/as estudantes conheciam para ajudar na organização das coreografias. Além disso, apresentou o seu entendimento sobre a dança pop, mostrou aos/as discentes documentários em que pessoas assumiam a homossexualidade e a discriminação homofóbica que elas sentiam constantemente, convidou um dançarino para conversar com as turmas em que esse tema estava sendo problematizado, ajudou os/as discentes a criar coreografias desse ritmo musical e organizou apresentações para a comunidade escolar.

Prosseguindo o estudo, apresentei para a turma minhas pesquisas sobre a música e a dança pop. Mencionei para a turma que pop se tratava da derivação do termo popular, sendo assim, grande parte das músicas eram pop, mas a música pop que estudávamos tinha características diferentes das demais, por serem feitas com batidas eletrônicas, envolverem muito a dança e apresentações de shows grandiosas. Expliquei também que seguimos nesse estilo da música pop pelos artistas que elas falaram no começo do estudo (SANTOS, 2018. p. 136).

Para dar conta das questões de gênero que surgiram na turma, levei vídeos sobre a homofobia, depoimento de pessoas que assumiram a homossexualidade, e uma reportagem sobre uma pessoa homossexual que foi assaltada, pediu ajuda e acabou sendo agredida por ser gay. Cada leitura realizada pela turma era acompanhada de explicações e muito diálogo acerca das falas colhidas no começo do trabalho, pois pontuei para a turma que sentimentos como o ódio e a raiva causavam reações como as observadas nos vídeos. Muitas crianças perguntavam se eram verdade os depoimentos, muitas sentiam tristeza a cada fala sobre a violência que as pessoas homossexuais sofriam, e outras questionavam o que significavam termos que apareciam nas falas (lésbica, travesti, transfobia) e sempre tentava deixá-las responder, intervindo e dando minha representação somente após ouvir as crianças. A maioria da turma também foi contra toda a violência sofrida pela pessoa homossexual, dizendo que era necessário ter mais respeito com a orientação sexual de cada uma (SANTOS, 2018. p. 137).

Para aprofundarmos nossos conhecimentos sobre a dança pop, convidei um dançarino profissional e estudioso das danças, que conheci por intermédio de meu companheiro de trabalho, para participar de uma entrevista com as turmas que estudavam a dança. O Jonathan prontamente aceitou o convite, e então as turmas construíram perguntas para o dançarino. Neste momento, pude ter uma pequena noção do quanto a turma do 2º ano B estava significando do trabalho até o momento. Grande parte das perguntas davam conta de entender o que era a dança pop, e sobre o que o Jonathan achava da Pablllo Vittar (SANTOS, 2018. p. 137).

Para finalizar o estudo, após muitas conversas sobre como poderíamos realizar essa ação, a turma sugeriu montar grupos, escolher a música, criar suas coreografias e apresentar para a própria turma. Realizamos vários “ensaios”, e as crianças apresentaram suas coreografias no

anfiteatro para sua professora regente e as demais crianças. Pude perceber, tanto nas vivências em que ensaiávamos as coreografias, quanto nas apresentações, que não havia mais brincadeiras com os meninos que participavam da dança (SANTOS, 2018. p. 139).

No final do itinerário formativo, foi percebido pelo docente que as crianças refletiram sobre a discriminação sofrida pelas pessoas homossexuais e que esse preconceito se reflete na dança pop.

Outros relatos em que as relações de gênero foram problematizadas com a tematização das danças também foram organizados e publicizados por professores e professoras de Educação Física. O ritmo sertanejo foi palco das reflexões nas experiências de Oliveira (2017)<sup>186</sup> e Quaresma (2017)<sup>187</sup>, o forró no relato de Santos e Nunes (2014)<sup>188</sup>, projetos educativos sobre o funk foram descritos por Bocchini e Maldonado (2014)<sup>189</sup> e Sousa, Maldonado e Neira (2018)<sup>190</sup>, o carimbó e as relações de gênero que perpassam essa prática corporal foram problematizadas por Bonetto (2019)<sup>191</sup> e as danças regionais foram vivenciadas e analisadas durante as aulas descritas por Maldonado e Bocchini (2014)<sup>192</sup>.

Embora as danças sejam consideradas uma manifestação da cultura corporal de extrema relevância para refletir sobre as relações de gênero e sexualidades pelos/pelas docentes de Educação Física, os esportes também podem ser tematizados com essa intencionalidade pedagógica.

---

<sup>186</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OLIVEIRA, Dayane Maria. Trilhando o ritmo Sertanejo. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 42-52.

<sup>187</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em QUARESMA, Felipe Nunes. Sofrência: entre xs muitxs elxs. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 73-84.

<sup>188</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SANTOS, Luiz Alberto; NUNES, Hugo César Bueno. “Riscando a faca” no Raimundo Correia. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática – volume 2**. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 203-220.

<sup>189</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BOCCHINI, Daniel; MALDONADO, Daniel Teixeira. Estudos culturais em ação: tematizando o funk na escola pública. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 5, n. 1, p. 33-44, 2014.

<sup>190</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOUSA, Claudio Aparecido; MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. Círculo de cultura e Educação Física: a tematização do funk na escola. **Kinesis**. Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 116-129, 2018.

<sup>191</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BONETTO, Pedro Xavier Russo. Carimbó: uma experiência curricular para além da reprodução coreográfica. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano V, v. 2, p. 64-73, 2019.

<sup>192</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Educação Física Escolar e as três dimensões do conteúdo: tematizando as danças na escola pública. **Conexões**: revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas, v. 12, n. 1, p. 181-200, 2014.

Para exemplificar essa realidade, a professora Ana descreveu um projeto educativo que ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental da periferia do Rio Grande do Norte, com estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, onde a docente tematizou o ultimate frisbee, problematizando as questões de gênero que se relacionam com essa manifestação da cultura corporal<sup>193</sup>.

Ao propor vivências dessa modalidade esportiva, a docente percebeu a possibilidade de organizar debates sobre a participação de homens e mulheres no esporte, já que muitas pessoas vivenciam os gestos dessa prática corporal nos momentos de lazer, independente do gênero e do nível de habilidade motora. Nesse sentido, Ana menciona que

ao compartilhar as experiências do Ultimate Frisbee inseridos no contexto de turmas mistas, alguns meninos conseguiram apontar, antes que eu tivesse realizado alguma intervenção, que as habilidades no jogo não dependem exclusivamente das características biológicas ligadas ao sexo, mas ao interesse e a oportunidade que cada um teve e tem de se movimentar. Um aluno disse: “Assim como tem meninas que jogam pouco, também tem meninos do mesmo jeito. Não é o fato de ser menina que impede ela de saber jogar.” Como essa visão não era a da maioria dos meninos, predominando a nítida divisão sexual, a valorização da agilidade, da competência e da superioridade masculina frente à incompetência feminina, foi primordial ter surgido, pois promoveu uma rica discussão sobre determinismo biológico, gênero, cultura, inclusão, diversidade e direitos (SILVEIRA; DIAS, 2019. p. 8).

Portanto, após reflexões e conversas sobre determinismo biológico, gênero, diversidade cultural e direitos, os/as estudantes construíram, em conjunto com a professora, modificações nas regras da modalidade esportiva para que todos e todas pudessem participar das vivências, possibilitando um equilíbrio maior entre os times mistos, experimentações mais prazerosas entre as crianças e reflexões sobre as especificidades masculinas e femininas na realização das práticas corporais.

Uma solução possível que construímos foi à criação de uma regra para aumentar a penalidade da falta com contato físico ou pela intimidação oral. Quem provocasse o contato físico intencional ou a intimidação oral ficava fora do jogo por dois minutos, caso reincidisse, seria expulso. O resultado apareceu de forma lenta, mas fez toda a diferença para as crianças. O jogo fluiu melhor, com a participação dos meninos e das meninas juntos, e foi possível garantir a igualdade desejada. Essa

---

<sup>193</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares; DIAS, Maria Aparecida. Repensando as relações de gênero nas vivências do ultimate frisbee na escola. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-15, 2019.

mudança só foi possível pela participação ativa das meninas, relatando os problemas enfrentados e pela disposição de lutarem pelos seus direitos de praticar o esporte de forma prazerosa (SILVEIRA; DIAS, 2019. p. 11).

Refletir sobre as relações de gênero nas aulas de Ultimate Frisbee me permitiu ir além das problemáticas enfrentadas pelas meninas durante as aulas práticas, trouxe a possibilidade de reformular o conhecimento, expandir a compreensão e criar novas situações para o exercício, tentando envolver todos nas aulas de educação física e potencializando questionamentos acerca de especificidades femininas e masculinas, de homens e mulheres, que nos conduza para novas trajetórias, para uma nova relação de gênero mais igualitária (SILVEIRA; DIAS, 2019. pp. 12-13).

Ainda na busca por uma maior participação das meninas nas aulas de Educação Física, o professor Luciano desenvolveu uma experiência educativa com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal em São Paulo, tematizando o badminton<sup>194</sup>. Ao descrever como sistematizou esse bloco de aulas, o docente aponta que

Um dos critérios para a escolha do elemento cultural badminton foi devido as meninas apresentarem um considerável desinteresse em participar das aulas de Educação Física e os(as) alunos(as) acreditarem que essa é composta apenas por esportes tradicionais como handebol, futebol, basquetebol e voleibol (CORSINO, 2017. p. 192).

Considerando essa premissa, verificou-se a necessidade de abordar um tema menos conhecido pelos(as) estudantes, que pudesse contribuir para uma maior participação do público feminino, assim como proporcionar uma Educação Física que oferecesse aulas *misturadas*, em busca de garantir a coeducação (CORSINO, 2017. p. 192).

Durante o bimestre letivo que essa modalidade esportiva foi desenvolvida com os/as discentes, Luciano problematizou as questões de gênero das aulas, tentando romper com as invisibilidades e as violências que as estudantes sofrem no ambiente escolar. Debates e reflexões aconteceram durante todo o processo educativo, abordando questões relacionadas com as características da modalidade, já que times compostos por homens e mulheres fazem parte das regras oficiais do esporte. Ao assistir um vídeo de um jogo composto por times mistos, os alunos e as alunas se impressionaram com a habilidade que as mulheres tinham para participar dessa prática esportiva.

---

<sup>194</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em CORSINO, Luciano Nascimento. O badminton como possibilidade para (Co)Educação Física Escolar: caminhos e perspectivas. In: VENÂNCIO, Luciana et al. **Educação Física no Ensino Fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as) pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017. p. 191-206.

No planejamento, o gênero foi considerado uma categoria de análise histórica e social (SCOTT, 1995), que possibilita um olhar potencializado para as relações entre o feminino e o masculino, de modo a romper as múltiplas invisibilidades, que muitas vezes são responsáveis por velar as práticas hierárquicas e até mesmo as inúmeras violências de gênero presentes na escola (CORSINO, 2017. p. 196).

Uma questão que chamou atenção da turma foi um questionamento relacionado à possibilidade de o Badminton ser um esporte feminino devido ao uso de peteca: *Esse esporte é de mulher porque usa peteca né?* Essa indagação gerou um debate muito interessante sobre o porquê de a peteca estar relacionada apenas à mulher (CORSINO, 2017. p. 199).

Passamos a questionar se homens não jogam peteca. No início parecia consenso da turma que peteca era coisa de menina. Questionei qual seria o motivo pelo qual um homem não poderia jogar peteca, alguns disseram que não tinha motivo, que o jeito de jogar era de mulher, então questionei se mulher não podia jogar futebol, alguns disseram que sim e questionei novamente: *se mulher pode jogar futebol, porque homem não pode jogar peteca?* Eu disse que eu mesmo gostava de jogar, então algumas meninas concordaram e uma disse: *não tem nada a ver, meninos também podem jogar*, os meninos da turma pareceram concordar (CORSINO, 2017. p. 199).

Também foi trabalho um vídeo de um jogo de *Badminton* misto e eles(as) se surpreenderam com a habilidade dos(das) atletas, com a velocidade do jogo, bem como o fato de homens e mulheres disputarem o jogo entre si: *Nossa, tem homem e mulher jogando junto, isso não vai dar certo* (CORSINO, 2017. p. 199).

É importante ressaltar que todos os comentários que sugeriam algo relacionado às questões de gênero, como o deste aluno que achou estranho o fato de homens e mulheres disputarem juntos, eram problematizados, pois era objetivo da aula fazer com que os/as estudantes não saíssem da aula com dúvidas quanto à possibilidade de as mulheres serem aptas a competirem e superarem os homens nas atividades mistas (CORSINO, 2017. p. 199).

Para finalizar o processo educativo, os/as discentes vivenciaram o badminton de diferentes formas e apresentaram seminários sobre a história, as regras, equipamentos e lugares onde essa modalidade esportiva poderia ser praticada.

Na terceira aula foi proposta a vivência do esporte, em grupos mistos, eles(as) deveriam jogar livremente, imaginavam que a peteca era um mosquito e deveriam tentar matá-lo (CORSINO, 2017. p. 199).

Todos(as) apresentavam praticamente o mesmo nível de habilidade, fato que possibilitou uma maior *mistura* entre meninos e meninas, que não apresentaram receio em jogar “contra”, ao contrário, faziam

questão de se desafiarem, sem medo de saber ou não jogar, ganhar ou perder (CORSINO, 2017. p. 200).

Na quarta aula foram apresentados vídeos sobre o *Badminton*, com jogos em duplas e individuais, femininos, masculinos e mistos. Fato que estimulou ainda mais o interesse dos(as) estudantes pelo esporte (CORSINO, 2017. p. 200).

Como tarefa, eles(as) pesquisaram sobre o *Badminton* com base naquilo que havia sido vivenciado ao longo das aulas, na sala de informática e, na sexta e sétima aula, construíram um texto coletivo sobre a origem, equipamentos para a prática, principais regras e lugares apropriados para a sua prática, a pesquisa foi apresentada como seminário e realizada em grupos de cinco estudantes (CORSINO, 2017. p. 201).

O futebol também foi uma prática corporal tematizada nas aulas de Educação Física em que as relações de gênero foram problematizadas com os alunos e as alunas das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada em São Paulo.

O professor Arthur, durante essas aulas, teve como objetivo desconstruir/reconstruir as representações que as crianças tinham sobre a prática do futebol<sup>195</sup>. O educador menciona que pensou nessa experiência pedagógica a partir de um mapeamento realizado no entorno escolar.

Iniciamos os estudos com um mapeamento no entorno escolar; andando pelo bairro, observamos como essa prática se manifesta. Essa etapa do trabalho foi fundamental porque pudemos perceber como que os espaços eram oferecidos, como eram utilizados e por quem. A região conta com somente duas praças, distantes aproximadamente 3 quilômetros da escola, com uma boa área verde: uma das praças tem uma quadra poliesportiva, a outra, possui um parque com brinquedos. Nas visitas que fizemos, constatamos a presença unicamente de meninos, o que nos chamou a atenção. Assim sendo, apontamos aquele local como sendo um espaço exclusivo de meninos, reforçando a visão masculinizada do esporte (AGUIAR et al., 2016. p. 167).

Com esses dados em mãos, questionamos as crianças sobre a utilização desses espaços, uma vez que não observamos nenhuma menina circulando, bem como meninos da idade dos alunos. As duas justificativas que as crianças deram para o fato foi em decorrência do local ser frequentado por pessoas “perigosas”, o que levava as mães a proibir que chegassem perto do local. A outra justificativa, bem atrelada a primeira, era de que os meninos mais velhos não permitiam a entrada de qualquer outra pessoa, porque a quadra pertencia exclusivamente a eles (AGUIAR et al., 2016. p. 168).

---

<sup>195</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em AGUIAR, Alessandra Aparecida Dias et al. *Relações de gênero na prática do futebol*. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física cultural**: escritos sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016. p. 165-180.

A partir desse momento, várias perguntas foram realizadas aos/as discentes sobre a participação das meninas no futebol. Pesquisas realizadas na internet com as crianças mostraram como essa prática corporal é sistematizada em diferentes partes do mundo, sendo um esporte valorizado mais pelas mulheres do que pelos homens em alguns países. Depois dessas reflexões, Arthur organizou uma vivência, em conjunto com os/as estudantes, em que todos participaram de um jogo de futebol pensando para essa turma.

O objetivo era elencar junto aos estudantes, formas variadas sobre essa prática sem que houvesse hierarquização, ou seja, sem que uma prática fosse colocada em cima da outra. Através da pesquisa, pudemos verificar, também, como o futebol é praticado em diferentes países do mundo e que a forma como o conhecemos não é unânime. Identificamos também que o futebol não é a preferência de todos os países do mundo e que em muitos lugares como nos EUA, Noruega e Suécia, os times e os campeonatos femininos tem mais força, mais patrocínio e são economicamente mais rentáveis do que os campeonatos masculinos (AGUIAR et al., 2016. p. 169).

Nesse momento, a sugestão das crianças foi formar times mistos com cinco componentes cada. Após a divisão das equipes, decidiram que utilizariam o critério de tempo e/ou gol marcado; estabeleceram a regra “cinco minutos ou dois gols” para duração das partidas. Ao final do tempo determinado, quem estivesse ganhando permaneceria na quadra e caso houvesse empate, ambos saíam, dando a vez às próximas equipes (AGUIAR et al., 2016. p. 170).

Após essa vivência, rodas de conversa foram organizadas e muitos/as discentes reproduziram um discurso preconceituoso que as meninas não poderiam jogar futebol por conta das suas características biológicas. Nesse contexto, o professor assistiu e refletiu com os/as estudantes sobre um filme de uma menina que queria jogar futebol na escola e se “vestia” de menino para participar da equipe masculina, já que as equipes femininas foram excluídas dos treinamentos, organizou atividades de ensino mostrando a discriminação que as mulheres sofreram em várias profissões na sociedade e realizou uma visita ao museu do futebol, analisando as modificações que o futebol feminino sofreu ao longo da história, suas características e peculiaridades.

A próxima ação foi um diálogo com as crianças, onde procuramos levantar as dificuldades que tiveram durante a prática do futebol, identificando o discurso sobre as crianças que realizavam o jogo de forma diferente. Foram enunciadas muitas falas que atravessavam a questão de gênero, principalmente quando os meninos se mostraram contrários à participação das meninas, alegando que elas não têm habilidade, jogam mal, não conseguem dominar e chutar, e, por esses motivos, acabam atrapalhando o desenvolvimento do jogo. Houve, ainda, quem defendesse a masculinização do esporte, apoiando-se no

argumento de que mulher jogando futebol era algo socialmente mal visto: *Eu acho que as meninas não ligam muito para o futebol. Elas ligam mais para bonecas, piquenique. Essas coisas; as mulheres que jogam futebol parecem homens. Elas têm o corpo bem parecido com o corpo dos homens* (AGUIAR et al., 2016. p. 171).

Concomitante a esses discursos, a maioria das meninas afirmaram que não gostavam de jogar futebol. Indagadas sobre o porquê, argumentaram que não sabiam jogar direito, que os meninos eram muito violentos, que eles não tinham paciência quando elas erravam um passe ou um chute e que, na verdade, o futebol era algo para ser jogado pelos meninos (AGUIAR et al., 2016. p. 171).

A partir da aula anterior, passamos um trecho do filme “Ela é o cara”. O enredo do filme se dá em um colégio de Ensino Médio dos EUA, onde a protagonista, uma menina que adora jogar futebol, se vê obrigada a vestir-se e “comportar-se” como um menino para poder ingressar no time masculino, uma vez que o colégio decidira encerrar as atividades com a equipe feminina (AGUIAR et al., 2016. p. 172).

Para elucidar as mudanças históricas do esporte, contribuindo, assim, para a compreensão do percurso que essa prática percorreu desde a sua chegada ao Brasil até os dias de hoje, agendamos uma visita ao museu do futebol, localizado no Estádio do Pacaembu em São Paulo. Lá, as crianças puderam perceber que o futebol passou por diversas alterações até chegar ao formato que conhecemos hoje. Os estudantes puderam, também, verificar dados históricos, sobre o futebol feminino (AGUIAR et al., 2016. p. 175).

Para pensar sobre as relações de gênero com os/as discentes do Ensino Fundamental de uma escola municipal de São Paulo, o professor Jorge tematizou a ginástica rítmica em suas aulas de Educação Física<sup>196</sup>. Ele iniciou esse projeto educativo ao ser questionado por algumas estudantes do motivo de desenvolver apenas práticas corporais consideradas masculinas durante as suas aulas.

Considerarei alguns fatores para a escolha da tematização dessa prática corporal. Um deles foi o ineditismo do estudo da GR com essa turma, que, no ano de 2015, tematizou brincadeiras do universo infantil, *skate* e patins e danças eletrônicas. Outro fator foi uma situação ocorrida no final de 2015, quando um grupo de meninas me questionou, durante o intervalo, o porquê de as práticas corporais tematizadas serem pertencentes, predominantemente, ao universo masculino. No primeiro momento estranhei o posicionamento daquelas meninas, pois procuro ao máximo equilibrar e distribuir os temas da forma mais justa e democrática possível. Porém, incomodado com tal situação, fui rever meus registros diários de anos anteriores, como também conversei com

---

<sup>196</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. Quando a mulher continua sendo a “outra” na ginástica rítmica. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 115-127.



o professor de Educação Física anterior daquelas turmas, e pude constatar que, por mais que o princípio da justiça curricular estivesse presente, a maioria das práticas corporais tematizadas pertencia ao universo masculino, ou seja, a reivindicação das alunas foi legítima (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017. pp. 115-116).

Depois de tomar a decisão de tematizar a ginástica rítmica durante esse itinerário formativo, Jorge conversou com os alunos sobre as características dessa prática corporal, na tentativa de compreender sobre o imaginário social que os/as estudantes tinham dela. Em um primeiro momento, os meninos desvalorizaram essa modalidade gímnica, alegando que apenas mulheres poderiam participar dessas aulas. Assim, a partir desse diagnóstico, o docente utilizou textos e vídeos que versavam sobre a participação de homens e mulheres na ginástica rítmica, para possibilitar a ampliação da leitura de mundo dos/das discentes sobre a realidade dessa manifestação da cultura corporal.

Passada essa tarefa, tivemos uma longa conversa sobre a compreensão da turma com relação à prática corporal. Nesse debate, alguns meninos demonstraram discursos de desvalorização da GR por ela ser uma modalidade praticada majoritariamente por mulheres: “Isso é coisa de mulherzinha” e “Não vou fazer as aulas de ginástica rítmica porque rebola muito”. Isso me instigou a problematizar as questões de gênero junto à turma. Mesmo com esses posicionamentos, percebi, de maneira geral, que o grupo havia demonstrado interesse em compreender e vivenciar a GR, pois se tratava de uma prática corporal “desconhecida” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017. p. 116).

Ao longo dessas aulas, ao também pesquisar a GR, encontrei um texto que tratava do reconhecimento da modalidade enquanto prática exclusivamente feminina e mostrava que isso era determinado pelo Comitê Olímpico Internacional. O texto explicava que a GR exige movimentos graciosos, ritmados e delicados e que ninguém melhor que mulheres para realizar tal tarefa. Em uma dessas aulas, fiz a leitura compartilhada desse texto. Essa atividade desencadeou uma problematização acerca da “delicadeza feminina”. Discuti com as crianças que esse tipo de informação reforçava a ideia de um tipo de mulher e que isso levava as pessoas a aceitar esse modelo imposto de feminilidade, como se toda mulher fosse obrigada a ser “delicada”, ou então que essa situação fosse considerada como algo “natural”. Percebi que algumas alunas e alunos demonstraram entendimento sobre aquilo que estava sendo problematizado, enquanto outros permaneciam com as ideias de que a GR é uma prática voltada ao universo feminino, porque “dançar é fácil”. Registrei minhas impressões daquele debate para retomá-lo em outro momento (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017. pp. 118-119).

Na aula seguinte a essa problematização, visando à ressignificação dos saberes concernentes à GR, propus que a turma assistisse a um vídeo que contrapunha a ideia de que a GR seria uma prática exclusivamente feminina, conforme apontado pelo Comitê Olímpico Internacional. O vídeo mostrava uma GR praticada por homens, com outros tipos de material. Minha intenção com essa atividade foi desestabilizar as

representações e significações que reforçavam a GR como território exclusivamente feminino (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017. p. 119).

Durante o vídeo, um aluno percebeu que os gestos daquela GR masculina lembravam gestos característicos das artes marciais. Então, discutimos sobre as gestualidades “impressas” no corpo das pessoas: a GR feminina é caracterizada por movimentos “leves, sincronizados e delicados” e a GR masculina, por movimentos “precisos, fortes e incisivos”. A problematização realizada girou em torno dessa diferenciação entre as marcas corporais impressas nos corpos. Nessa atividade, aproveitei para explicar que essas diferenciações, por mais que parecessem “naturais”, eram culturalmente construídas ao longo do tempo. Passada essa discussão, partimos para a continuidade da vivência da prática corporal. Fiquei atento para que os grupos alternassem o manuseio dos aparelhos, evitando que ficassem em um aparelho só (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017. p. 119).

Pesquisas foram solicitadas aos/às estudantes com o intuito de ampliar o entendimento deles sobre a temática. Reflexões sobre as diferenças salariais entre homens e mulheres em diferentes profissões também foram realizadas, além de conversas sobre o preconceito que as pessoas do gênero feminino sofrem em diferentes situações cotidianas, inclusive durante a realização de esportes e outras práticas corporais.

Impelido pelas discussões realizadas nas aulas anteriores e com o intuito de ampliar o assunto, no início de outra aula propus uma questão às crianças: “Por que a GR é praticada exclusivamente por mulheres?”. Ficou combinado que eles e elas deveriam pesquisar sobre isso na sala de informática ou em casa; ou, então, fazer uma entrevista sobre o tema com algumas pessoas que elas conhecessem. A ideia era fazê-las buscar diferentes hipóteses sobre esse questionamento (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017. p. 120).

Na aula seguinte, após as vivências das coreografias na quadra, propus uma atividade de leitura compartilhada de uma notícia de jornal intitulada “Mulheres vão levar 80 anos para ter salário igual aos homens, diz pesquisa” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017. p. 124).

O debate engendrado girou em torno dos discursos preconceituosos que cercam o gênero feminino e do fato de que isso foi algo construído culturalmente pelos sujeitos. Alguns meninos da turma, claramente incomodados com aqueles posicionamentos, falaram que as meninas já nascem fracas e “choronas” e que quando fossem trabalhar não aguentariam o trabalho, por isso mereceriam um salário menor que o salário dos homens. Nesse momento, uma menina rebateu veementemente a fala do colega de sala, argumentando que aquela notícia lida por mim dizia que o preconceito contra as mulheres ainda permanecia e que as mulheres ainda sofrem com pensamentos machistas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017. p. 124).

No calor da discussão, convidei as crianças a refletir e falar sobre algumas situações – que já tivessem vivido ou presenciado – em que elas, ou outras meninas ou mulheres, foram inferiorizadas por serem do

gênero feminino. Algumas alunas começaram a contar, sob o olhar atento de toda a turma, algumas situações do cotidiano. Uma delas falou que isso acontece quando algumas meninas querem jogar futebol com os meninos no intervalo e alguns deles não deixam, alegando que futebol é pra homem. Outra narrou que uma vez estava andando de carro com a mãe e um homem em outro carro ultrapassou o sinal vermelho, quase ocasionando um acidente, e atribuiu a culpa da situação à sua mãe, ofendendo-a e dizendo em voz alta que local de mulher não era no volante e sim na cozinha (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017. pp. 124-125).

Após tantas análises, reflexões, debates e problematizações, as crianças e o professor organizaram um festival de ginástica rítmica, onde meninos e meninas apresentaram as coreografias que foram organizadas durante as aulas. Ainda foi possível perceber que os/as estudantes passaram a compreender as relações de gênero nessa prática corporal de forma mais ampla, ressignificando os conhecimentos que já tinham e repensando os discursos preconceituosos que rondam rotineiramente a sociedade, relacionados com esse tema.

As ginásticas e as relações de gênero que se relacionam com essa prática corporal também foram tematizadas pelo professor Daniel, durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio<sup>197</sup>, nas séries iniciais<sup>198</sup> e finais Ensino Fundamental<sup>199</sup>, pelo docente Uirá e pela educadora Valdilene, no mesmo ciclo de escolarização<sup>200</sup>, pelo educador Heitor em uma escola municipal do Espírito Santo<sup>201</sup> e pelo professor Marcos em uma escola particular da cidade de São Paulo<sup>202</sup>.

---

<sup>197</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira; SOARES, Daniela Bento; SCHIAVON, Laurita Marconi. Educação Física no ensino médio: reflexões e desafios sobre a tematização da ginástica. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 1-19, 2019.

<sup>198</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Prática pedagógica diferenciada nas aulas de Educação Física: a ginástica na escola pública. **Coleção Pesquisa em Educação Física**. v. 12, n. 1, p. 165-172, 2013.

<sup>199</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**. Florianópolis/SC, v. 27, n. 44, p. 164-176, 2015.

<sup>200</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira et al. A tematização das ginásticas nas aulas de Educação Física em São Paulo: o inédito viável em contextos de “uberização” da educação. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano IV, v. 3, p. 130-147, 2019.

<sup>201</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; SILVA, Francieli Moreira. A produção de um material curricular de ginástica geral e seus efeitos na prática pedagógica de um professor de Educação Física Escolar. In: TOLEDO, Eliana; SILVA, Paula Cristina da Costa. **Democratizando o ensino da ginástica**: estudos e exemplos de sua implementação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013. p. 141-170.

<sup>202</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NEVES, Marcos Ribeiro. Todos podem fazer ginástica? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 142-151.

Lutar é coisa de menina? Essa pergunta foi realizada pelo professor Fernando antes de iniciar uma experiência pedagógica que problematizou as relações de gênero contidas nas modalidades de lutas. Essas aulas foram realizadas com estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola estadual de São Paulo<sup>203</sup>.

O professor iniciou o projeto educativo compreendendo o que os/as discentes conheciam sobre as lutas e quais modalidades eles e elas gostariam de vivenciar. Depois de algumas reflexões e debates, foi decidido que o judô seria a primeira prática corporal praticada.

Como até o momento não tinha proposto nenhuma vivência corporal, permanecendo apenas no campo das ideias, propus irmos à quadra; em grupos eles lutariam judô à moda deles. Notei que se formaram grupos só de meninos e grupos só de meninas, que disseram não se sentir confortáveis para realizar a vivência e não participaram. Enquanto os meninos se agarravam, chutavam e socavam, as meninas permaneciam sentadas (VAGHETTI, 2009. p. 137).

Percebendo a dificuldade delas, me aproximei para ouvi-las: “Isso é coisa de menino, professor”; “menina não briga”; “por que não brincamos de pega-pega?”. Expliquei que naquele ano iríamos estudar as lutas e que elas não eram só para meninos. Percebi aquela prática distante da vida das alunas (VAGHETTI, 2009. p. 137).

Essa experiência possibilitou que Fernando realizasse algumas reflexões sobre os papéis que os homens e as mulheres costumam exercer em algumas manifestações da cultura corporal, colocando o gênero feminino em segundo plano.

Percebia-se a diferença entre meninos e meninas durante as aulas. Enquanto os homens exercem papéis viris, mostram masculinidade e força, as mulheres assumem posições secundárias em determinados assuntos, como nas lutas, por exemplo. Os discursos são formados em condições patriarcais; as mulheres são consideradas sexo frágil, aptas para exercer a função de donas de casa; nas aulas preferem práticas consideradas femininas, brincar de boneca ou pega-pega. A diferença estava ali marcada. Muitas mulheres que resistem a essa identidade são consideradas masculinizadas (VAGHETTI, 2009. p. 138).

Nesse contexto, o docente organizou pesquisas na sala de informática, analisou vídeos de judô com a turma em que homens e mulheres praticavam essa luta e convidou uma aluna da escola, que praticava a modalidade, para fazer uma apresentação para os

---

<sup>203</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em VAGHETTI, Fernando Cesar. Lutar é coisa de menina? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 133-141.

demais estudantes, resignificando o discurso que apenas os homens poderiam participar das competições de judô.

Levei-os até a sala de informática para assistirem a vídeos de lutas de judô. Ao propor essa leitura da prática, queria que fizessem relações com as questões de gênero encontradas no início do projeto; para tanto, escolhi vídeos com lutas entre homens e mulheres. Até aquele momento, a turma resistia em entender que as mulheres também faziam parte daquela manifestação (VAGHETTI, 2009. p. 139).

Ao assistirem uma prática feminina, repesaram as questões de gênero e poder surgidas no início do projeto. Eles perceberam que a luta de judô não era um bicho de sete cabeças, que homens e mulheres praticam essa luta e que ela não é privilégio de uma parcela da sociedade apenas. E, mesmo assim foi preciso entender por que as mulheres disputavam entre elas e os homens entre eles (VAGHETTI, 2009. p. 140).

Em conversas informais, soube que uma aluna da 3ª série já havia praticado judô. Convidei-a a levar seu quimono e faixas que explicasse as características da luta. Esse momento foi importante, pois uma menina que conhecia a modalidade estava ali diante da turma, confirmando que meninas também a praticam (VAGHETTI, 2009. p. 141).

O educador conclui o seu relato afirmando que após muitas discussões, prática e estudos, os/as discentes se apropriaram de diversos conhecimentos relacionados com as lutas, e, por consequência, romperam preconceitos sobre as relações de gênero nas práticas corporais, além de ter aumentado significativamente a participação de todos e todas nas aulas organizadas sobre essa temática.

Outros projetos educativos também demonstram a tematização e a problematização das relações de gênero nas práticas corporais durante as aulas da Educação Física Escolar. Brinquedo nada inocente: as práticas de meninos e meninas foi o título do projeto educativo organizado pelo professor Flavio, em uma escola pública da cidade de São Paulo, com estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental<sup>204</sup> e navegando sobre as práticas com brinquedos foi outra experiência educativa organizada pelo docente em que abordava a mesma temática<sup>205</sup>. O jogo de queimada foi tematizado pela professora Aline com os/as discentes de uma escola municipal de São Paulo, sendo que nessas aulas diversificadas atividades de ensino foram realizadas para possibilitar

---

<sup>204</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. Brinquedo nada inocente: as práticas de meninos e meninas – relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 2, v. 1, p. 130-139, 2016.

<sup>205</sup> É possível acessar o relato de experiência completo SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. Navegando sobre as práticas com brinquedos. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 85-99.

outras representações nas crianças sobre a participação das meninas nessa prática corporal<sup>206</sup>, assim como o professor Uirá, que organizou jogos de queimada, em conjunto com os/as estudantes, para estimular a vivência das meninas nas aulas<sup>207</sup>. Uma experiência didática com a brincadeira de pipa, que problematizou a vivência de meninos e meninas nessa prática corporal, foi conduzida pelo professor Marcos<sup>208</sup>. O futebol foi desenvolvido, tanto pelos professores Iuri e Pedro, quanto pelas educadoras Rose, Dayane, Nyna e Simone, com a intenção de consolidar experiências pedagógicas coeducativas e problematizar os preconceitos contra as mulheres e pessoas com diferentes orientações sexuais que vivenciam essa modalidade esportiva<sup>209,210,211,212,213,214</sup>. Já a docente Marília organizou situações de ensino que possibilitaram desconstruir as relações de gênero existentes no futebol e no voleibol<sup>215</sup>, assim como o educador Daniel desenvolveu um projeto com as mesmas características<sup>216</sup>. Reflexões sobre questões de

---

<sup>206</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NASCIMENTO, Aline Santos. Tematizando a queimada nas aulas de Educação Física: o currículo cultural em ação. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 3, v. 1, p. 11-27, 2017.

<sup>207</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em FARIAS, Uirá de Siqueira et al. Entre a tradição e o contemporâneo: o jogo de queimada e as diferentes possibilidades de utilização pedagógica na Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 2, v. 2, p. 65-76, 2016.

<sup>208</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SALOMÃO, Alexandre França; NEVES, Marcos Ribeiro; ALVIANO JUNIOR, Wilson. Outros vãos: uma experiência didática com a brincadeira de pipa. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física cultural: escritos sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016. p. 214-223.

<sup>209</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MOURA, Iuri leal. O futebol como ferramenta na coeducação. **Temas em Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 94-105, 2017.

<sup>210</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BONETTO, Pedro Xavier Russo. Futebol e Copa do Mundo: uma experiência pedagógica baseada na Educação Física Cultural. **Revista de Educação Popular**. Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 109-126, 2019.

<sup>211</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em COLOMBERO, Rose Mary Marcos Papolo; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Futebol e representações sociais na escola. In: NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012. p. 31-48.

<sup>212</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em PORTAPLIA, Dayane Maria de Oliveira; ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes. Quando o familiar se mostra estranho: um olhar diferente para o futebol. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática – volume 2**. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 183-202.

<sup>213</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes; MAZONNI, Alexandre Vasconcelos. Das lutas ao futebol: o que está em jogo? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática – volume 2**. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 79-105.

<sup>214</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ALVES, Simone; MACEDO, Elina Elias. Educação Física no materna II: sem essa de galinhão. In: NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012. p. 147-172.

<sup>215</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SOUZA, Marília Menezes Nascimento; LIPPI, Bruno Gonçalves. Futebol e voleibol: que “jogos” são esses? In: NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012. p. 97-126.

<sup>216</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BOCCHINI, Daniel; MALDONADO, Daniel Teixeira. Futebol e voleibol na Educação Física Escolar: quem pode jogar? **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 1, v. 2, p. 88-98, 2015.

gênero, sexualidade e capoeira foram realizadas pelo professor Luiz, em uma escola municipal de São Paulo, com alunos e alunas das séries finais do Ensino Fundamental<sup>217</sup>, assim como Clayton, em uma unidade escolar estadual de São Paulo, problematizou as relações de gênero na luta olímpica<sup>218</sup> e no jiu-jitsu<sup>219</sup>, o professor Luiz Alberto refletiu sobre a participação das meninas no caratê<sup>220</sup>, e a docente Natália e o educador Leandro analisaram com os alunos e as alunas se todos e todas poderiam participar de um projeto educativo envolvendo diferentes tipos de lutas<sup>221,222</sup>. A participação de meninos e meninas em um projeto educativo com a tematização do skate foi publicado pelo educador Luiz Alberto<sup>223</sup>. Os docentes Daniel, Vilson e Ademilto também utilizaram atividades de ensino que estimulavam a participação de todos e todas nas aulas com o desenvolvimento das modalidades esportivas coletivas<sup>224</sup>. Na Educação de Jovens e Adultos, Isabel e Osvaldo refletiram sobre as propostas que fizeram para que os/as estudantes com mais experiência rompessem seus preconceitos relacionados às questões de gênero e as práticas corporais<sup>225</sup>. O professor Felipe, que é transgênero, também relatou como que planejou

---

<sup>217</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SANCHES NETO, Luiz. A intencionalidade pedagógica de um professor-pesquisador: “verdades inconvenientes” em uma aula temática sobre capoeira e sexualidade. In: VENÂNCIO, Luciana et al. **Educação Física no Ensino Fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as) pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017. p. 169-190.

<sup>218</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BORGES, Clayton César de Oliveira. *Sprawl, arm drag, double leg, touché...Tematizando a luta olímpica em um currículo culturalmente orientado*. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 30-41.

<sup>219</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BORGES, Clayton Cesar de Oliveira; BONETTO, Pedro Xavier Russo. *Jiu-jitsu na escola: primeiros ensaios em uma perspectiva cultural*. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática – volume 2**. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 165-182.

<sup>220</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SANTOS, Luiz Alberto. “Queremos aula livre e futebol, professor”: o caratê na rede estadual de ensino. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 143-151.

<sup>221</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em GONÇALVES, Natália; VAGHETTI, Fernando Cesar. *Tematizando lutas nas aulas de Educação Física*. In: NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012. p. 65-81.

<sup>222</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OLIVEIRA, Leandro Pedro; QUEDAS, Cristine Aparecida Alves. *As lutas no Ensino Fundamental II: uma experiência a partir dos princípios condicionantes*. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças**. Curitiba: CRV, 2017. p. 183-194.

<sup>223</sup> É possível acessar o relato de experiência completo SANTOS, Luiz Alberto. *Currículo cultural da Educação Física e esportes radicais: diálogos possíveis*. In: SILVA, Bruno Allan Teixeira; MALDONADO, Daniel Teixeira; OLIVEIRA, Leandro Pedro. **Manifestações culturais radicais nas aulas de Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2016. p. 149-170.

<sup>224</sup> É possível acessar o relato de experiência completo CANAN, Felipe et al. *Repensando o ensino de jogos esportivos coletivos na escola*. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 8, n. 1, p. 44-54, 2017.

<sup>225</sup> É possível acessar o relato de experiência completo MARINHO, Isabel Cristina; OLIVEIRA, Osvaldo. *Diversidade encontrada nas turmas da EJA – influência no desenvolvimento das aulas*. In: CARVALHO, Rosa Maria. **Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: CRV, 2011. p. 137-147.

as suas aulas de Educação Física no Ensino Médio, em uma escola estadual de São Paulo, passando por situações discriminatórias com funcionários, estudantes e familiares, além de descrever como organizou a sua prática pedagógica nesse ambiente educacional<sup>226</sup>.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E GÊNERO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALÉM DO DISCURSO BIOLÓGICO**

O bom tempo se mantém. É quase como se estivéssemos em junho, quando sairíamos com nossos vestidos sem gola e sem mangas e nossas sandálias para tomar um sorvete de casquinha. Há três novos corpos no Muro. Um é um padre, ainda vestindo a batina preta. A batina foi posta nele para o julgamento, embora tenha desistido de usá-las há anos, quando as guerras entre as seitas começaram. Outros dois têm cartazes púrpuras pendurados ao redor do pescoço: Traição por Falsidade de Gênero. São corpos ainda estão vestidos com os uniformes dos Guardiões. Foram apanhados juntos, devem ter sido, mas onde? Numa caserna, num chuveiro? É difícil dizer. O homem de neve com o sorriso vermelho sumiu (ATWOOD, 2017. p. 55).

Na perspectiva de Goellner (2010) em muitos projetos educacionais a busca pela diversidade tornou-se extremamente relevante. Nesse contexto, essas experiências educativas se pautam em perspectivas inclusivas orientadas pelo reconhecimento de que os sujeitos são diferentes porque pertencem à classes sociais distintas e são produzidos também a partir de outros marcadores identitários, tais como gênero, geração, raça/etnia, sexualidade, capacidade física, entre outros.

Portanto, o corpo é educado conformando formas de ser, de parecer e de se comportar. Educa-se o corpo na escola, na religião, na mídia, na medicina, nas normas jurídicas, enfim, em todos os espaços de socialização com os quais nos deparamos, cotidianamente, com recomendações sobre o vestuário, a alimentação, o comportamento, a aparência, as práticas sexuais, a saúde, a beleza, a qualidade de vida e os gestos das diferentes manifestações da cultura corporal (GOELLNER, 2010).

Ao analisar as 43 experiências pedagógicas em que os professores e as professoras de Educação Física problematizaram as relações de gênero das práticas corporais, podemos mencionar que esses docentes abordam essas temáticas pautados na produção

---

<sup>226</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em JESUS, Felipe de Souza; FREIRE, Elisabete dos Santos. Experiências e reflexões de um professor transgênero diante da docência na Educação Física no Ensino Médio. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência 2**. Curitiba: CRV, 2018. p. 195-212.



acadêmica das Ciências Sociais e Humanas, pensando na relação dos alunos e das alunas com as manifestações da cultura corporal para além do discurso biológico.

A visão de Gollner (2013) reforça essa evidência, pois a autora defende que os estudos de gênero e feministas na Educação Física estão pautados em pesquisas da área de Educação e das Ciências Humanas, desconstruindo argumentos de que as diferenças e as desigualdades entre homens e mulheres no âmbito das práticas corporais se justificam por questões anátomo-fisiológicas em detrimento de aspectos relacionados ao contexto histórico e cultural.

Assim, estamos de acordo com Prado, Altamnn e Ribeiro (2016), onde o autor e as autoras mencionam que meninos e meninas, durante toda a sua vida, são condicionados a perceber e a representar algumas práticas corporais como adequadas a homens ou mulheres. Portanto, as professoras e os professores de Educação Física precisam refletir com os alunos e as alunas sobre como determinadas manifestações culturais são normatizadas, inviabilizando a vivência dos gestos de algumas danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras por todos e todas. Com isso, os grupos envolvidos nessas problematizações precisam desconstruir a representação de que determinadas manifestações da cultura corporal são mais apropriadas para homens e outras, para mulheres.

Além disso, como nos alerta Prado e Ribeiro (2016), as aulas de Educação Física na escola organizadas em uma perspectiva biologicista e sexista, em que os corpos que não se restringem ao modelo de masculinidade tomado como regra são rechaçados e marcados negativamente, para que possa ser reconhecido pelo grupo como “não apropriado”, produzem chacotas, piadas e brincadeiras que visam subjugar e visibilizam o sujeito homossexual ou que não realiza as práticas corporais com uma masculinidade próxima da considerada aceitável.

Infelizmente, todos e todas assistiram nos últimos anos um discurso reacionário, que nomeou a luta por uma sociedade mais justa e que valoriza as diferentes identidades de gênero como “ideologia de gênero”. Essas pessoas mencionam que os professores e as professoras que se engajam para reconhecer e valorizar as diferenças entre os seres humanos, principalmente relacionadas ao corpo e as sexualidades, querem aniquilar as “diferenças naturais” entre homens e mulheres, se tornando inimigos das famílias e confundindo os/as estudantes sobre o seu desenvolvimento natural (JUNQUEIRA, 2019).

Retornando os momentos mais obscuros da história republicana brasileira, grupos conservadores fazem patrulha contra a “doutrinação” praticada por professores nomeada

por eles como “ideologia de gênero”, prometendo uma educação “desideologizada”, principalmente com o fortalecimento do programa “Escola sem Partido”, que preza por uma pedagogia “neutra”, com a intenção de manter os privilégios e as diferenças sociais relacionadas com as relações de gênero (QUINALHA, 2018).

Contrariando esse discurso retrógrado e conservador, mostramos que os/as docentes que problematizam as relações de gênero existentes nas práticas corporais, identificam, compreendem e criticam a naturalização das relações de gênero, as hierarquizações sexuais, a heterossexualização compulsória e a inculcação das normas de gênero, combatendo o machismo, o sexismo, a misoginia, o heterossexismo, a transfobia e toda e qualquer forma de discriminação, muitas vezes estimulada por um discurso moralista e religioso, que se torna cada vez mais presente na sociedade contemporânea (JUNQUEIRA, 2019).

## CAPÍTULO 9

### CORPO, SAÚDE E PRÁTICAS CORPORAIS: PROBLEMATIZAÇÕES QUE SUPERAM OS DETERMINANTES BIOLÓGICOS

“Sei que eu sou/ Bonita e gostosa/ E sei que você/ Me olha e me quer/ Eu sou uma fera/ De pele macia/ Cuidado, garoto/ Eu sou perigosa”. Quando **As Frenéticas** invadiram as rádios e televisões e colocaram na parada de sucesso a música “Perigosa”, a mulher **já queria ser bonita e gostosa** havia muito tempo. Não é de hoje que produtos e mais produtos são anunciados prometendo transformar a mulher num ser bonito e gostoso, independentemente de qualquer outra coisa (VILAS, 2014. p. 148).

Mas nem só de perfumes, cremes, colônias, óleos e sabonetes viviam as mulheres. Para ficar bonitas e gostosas por inteiro, **era preciso caprichar na lingerie**. E as propagandas eram tão sedutoras quanto os produtos. “O cálido e irresistível corpo feminino...” **Quem resistia a isso?** VILAS, 2014. p. 148).

Desde a década de 1960, os debates sobre as identidades e as muitas formas de ser homem e mulher se tornaram cada vez mais frequentes e acalorados, principalmente por conta dos movimentos feministas, de gays e lésbicas, além de todos aqueles que se sentem ameaçados por essas formas de vida, que ganham cada vez mais notoriedade. Nesse quadro, várias possibilidades de viver prazeres e desejos sexuais são sempre sugeridos, anunciados e promovidos socialmente (LOURO, 2019).

Para Louro (2019) essas transformações provocam novas formas de existir para todos e todas, já que a inscrição dos gêneros masculino e feminino nos corpos é feita a partir das marcas de uma determinada cultura, assim como as possibilidades de expressar desejos e prazeres. As identidades corporais são sempre definidas por relações sociais, sendo moldadas pelas redes de poder de uma determinada sociedade. Para a autora, todos e todas são sujeitos de muitas identidades, pois elas são transitórias e possuem um caráter fragmentado, histórico e plural.

Pensar o corpo como uma produção cultural rompe com o olhar naturalista que muitas vezes ele é observado, explicado, classificado e tratado. Nesse sentido, o corpo é compreendido de forma histórica, provisória, mutável e mutante, como uma construção que recebe marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, dentre outras identidades (GOELNNER, 2013).

Portanto, um corpo não pode ser considerado apenas como um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, já que também faz parte dele as roupas e acessórios que o revestem, as intervenções que nele são produzidas, as imagens que são reproduzidas, a educação de seus gestos, além de todas as reinvenções, sem limites, que podem ser descobertas. Assim, os corpos podem até ter semelhanças biológicas, mas os significados culturais e sociais atribuídos é o que pode defini-los (GOELNNER, 2013).

Como os corpos também são construídos pela linguagem, as pessoas tem o poder de definir as suas normalidades e anormalidades, instituindo o que pode ser considerado um corpo belo, jovem e saudável. Entretanto, essas representações não são universais e fixas, visto que cada cultura produz diferentes marcas e significados por meio da escola, filmes, músicas, revistas, livros, imagens, propagandas, etc. (GOELNNER, 2013).

Goelner (2013) exemplifica essas questões mencionando que por muito tempo as práticas corporais não eram recomendadas para as mulheres porque poderiam ser prejudiciais as suas características biológicas, posto que elas eram consideradas um sexo frágil. Segundo as explicações das Ciências Naturais, por conta da fragilidade dos órgãos reprodutivos e na necessidade da sua preservação para uma boa maternidade, caberia as mulheres apenas o espaço privado. Dessa forma, o lar passou a ser reconhecido como o seu local, onde poderiam exercer as suas potencialidades de forma plena.

Nesse cenário, existem diferentes discursos atuando na sociedade e, desta forma, influenciando no comportamento homens e mulheres, adultos e crianças. Portanto, são as relações sociais que constroem os gêneros, deixando marcas nos corpos de todos e todas. Essa forma de pensar desestabiliza a ideia que os comportamentos das pessoas ocorrem por conta da sua natureza (ANDRADE, 2013).

Andrade (2013) cita a revista Boa Forma, que difunde o programa “Desafio do Verão”, para prescrever dietas com a indicação de alimentos mais saudáveis para que as leitoras e os leitores do periódico consigam emagrecer e ter “corpo bonito” nessa estação do ano. De acordo com as reportagens, a conquista de um padrão estético atual depende apenas da força de vontade, autocontrole e disciplina das pessoas, desde que elas consigam realizar uma dieta rica em fibras, equilibrada em proteínas e carboidratos, com baixo teor de gordura, além de um consumo adequado de calorias. Essa produção discursiva alimenta um mercado milionário, uma vez que a obsessão pelo alcance de um corpo belo, malhado, magro e saudável é colocada na mente das pessoas o tempo inteiro.

Enfim, as mídias acabam disseminando um padrão corporal “ideal”, fazendo com que as pessoas busquem alcançar esse modelo a vida inteira, consumindo as roupas da

moda, as tatuagens, a malhação em academias, a dieta dos artistas, ensinando como agir, o que comer, quais atividades físicas praticar no horário e local mais adequados (ANDRADE, 2013).

Ao analisar a produção dos corpos adolescentes femininos produzidos pela revista *Capricho*, Figueira (2013) aponta que no periódico, um dos temas recorrentes são os cuidados necessários para que as meninas jovens conquistem um corpo belo, atraente, saudável e atual, colocando modelos para falar sobre beleza, suas preferências estéticas e o seu estilo de vida. Assim, os textos ensinam e educam, fazendo as pessoas confundirem beleza com saúde, compreenderem que a prática de atividade física serve para atingir o padrão corporal belo e pensem na moda como uma maneira de garantir um estilo pessoal e único, estimulando que cada garota se responsabilize pelo seu embelezamento e bem-estar. Em contrapartida, a referida revista também educa silenciando corpos de garotas fora do padrão estabelecido como ideal, pois em nenhum momento adolescentes com essas características aparecem nas suas páginas.

Fraga (2013) explica que o fanatismo pela boa forma e o espírito empreendedor para alcançá-la se inicia por volta da década de 1970, depois da valorização e propagação do método aeróbico de *Cooper* no Brasil. Nesse momento histórico, uma variedade de roupas e produtos esportivos começam a aparecer nos anúncios publicitários e no comércio. Ao mesmo tempo, academias de ginástica surgem por todo o país, impulsionando a indústria *fitness*.

Depois de um tempo, para conseguir sobreviver, o discurso que a atividade se torna produtora de saúde, ao mesmo tempo que condena o seu excesso, também responsabiliza a pessoa que não se movimenta pelo seu sedentarismo e estilo de vida adotado, sem levar em considerações outros fatores que podem influenciar nas escolhas dos sujeitos (FRAGA, 2013).

Nessa lógica, a produção discursiva do estilo de vida ativo, mas do que promover a ideia que as pessoas precisam realizar exercícios de forma regular para melhorar a sua saúde, de forma sutil, deixa marca nos corpos, reproduzindo normas de conduta e comportamentos que geram discriminações sociais de gênero, sexualidade, etnia, classe e geração, culpando sempre o sujeito pelo seu sedentarismo (FRAGA, 2013).

Nesse contexto e em acordo com a análise de Carvalho, Gomes e Fraga (2015), três abordagens sobre a saúde foram produzidas pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras da área de Educação Física nos últimos anos. A primeira se relaciona com os especialistas em saúde promovendo discursos no espaço midiático e universitário

relacionando o estilo de vida ativo com a qualidade de vida da população. Depois inicia-se um processo de criação dos programas de atividade física que propagam mensagens sobre os malefícios do sedentarismo e os benefícios de uma vida ativa. Por último, nasce a ideia que as práticas corporais fazem parte do “cuidado de si”, onde cada pessoa se torna responsável pelas experiências que vivenciam para obter bons níveis de saúde.

## **QUAL CORPO É SAUDÁVEL? EDUCAÇÃO FÍSICA CUIDA DO CORPO... E “MENTE”**

Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao acreditar nisso, os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar a atenção para o corpo é trair o legado de repressão e de negação que nos tem sido passados por nossos antecessores na profissão docente, os quais tem sido, geralmente, brancos e homens. Mas nossos antecessores docentes não brancos se mostraram igualmente ansiosos por negar o corpo. As faculdades predominantes negras sempre foram um bastião da repressão. O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido. Logo no início, quando me tornei professora e precisei usar o banheiro no meio de uma aula, eu não tinha a menor ideia do que minhas antecessoras fizeram em tais situações. Ninguém me falara sobre o corpo em relação à situação de ensino. O que se faz com o corpo na sala de aula? Ao tentar recordar dos corpos dos meus professores e professoras, eu me sinto incapaz de lembrar deles. Eu ouço vozes, lembro de detalhes fragmentados, mas muito pouco de corpos inteiros (HOOKS, 2019. p. 145).

A Educação Física, como área acadêmica, tem tratado as análises sobre o corpo como se fosse uma máquina qualquer, eliminando dele todas as peculiaridades do ser humano. Isso também é evidenciado na medicina, que dividiu as especialidades médicas em partes corpóreas, fragmentando cada vez mais o conhecimento (MEDINA, 2013).

Durante muito tempo, os professores e as professoras dessa área de conhecimento tiveram a preocupação básica de melhorar a saúde e a higiene da população, muitas vezes pelas aulas realizadas no ambiente escolar. Nesse quadro, ao discursar que as práticas realizadas na Educação Física cuidavam do corpo, se anunciou uma produção discursiva mentirosa, pois a busca por melhores índices de aptidão física e esportiva das crianças e jovens com enfoque no rendimento, separando os aspectos físicos, mentais, espirituais e emocionais dos seres humanos, não potencializou a realização de um trabalho pleno, que compreendesse o corpo na sua totalidade (MEDINA, 2013).

Na visão de Bracht (1999), na trajetória de diferentes construções históricas da Educação Física, se concretizou o entendimento de educação corporal a partir de um corpo produtivo, saudável, deserotizado e dócil, por conta das necessidades sanitárias, morais, de adaptação e controle social daqueles contextos históricos. Assim sendo, como já bem evidenciado, essa área se originou das instituições médicas e militares, pautadas exclusivamente pelas ciências biológicas, que considerava o corpo apenas como uma estrutura mecânica.

Desse modo, a Educação Física foi concebida para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis que permitissem uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, legitimando o conhecimento médico-científico do corpo (BRACHT, 1999).

Nos anos de chumbo, a função social do componente se amplia, possibilitando que os professores e as professoras encontrem talentos esportivos nas escolas, para que eles possam um dia se tornar atletas. Aqueles que não possuem talento precisam melhorar a sua aptidão física, já que serão trabalhadores e precisam estar saudáveis para a labuta diária. Todos e todas que não se enquadram nessa aparelhagem meritocrática, podem ser dispensados das aulas, pois não serão produtivos no modelo de sociedade vigente estabelecida naquele contexto social (BRACHT, 1999).

Soares (2012), ao analisar as bases políticas, econômicas e sociais da Educação Física, afirma que essa área de conhecimento vai ser de extrema relevância para elaborar conceitos básicos sobre o corpo e sua utilização como força de trabalho, consolidando o estado burguês e a burguesia como classe. Na visão da autora, a Educação Física se torna a própria expressão física da sociedade do capital, encarnando a expressão de gestos automatizados, disciplinados e do corpo saudável como receita e remédio para curar os seres humanos de sua “letargia” “indolência”, “preguiça”, “imoralidade”, promovendo um discurso médico, pedagógico, familiar.

Os temas relacionados com a saúde sempre foram objeto de discussão e investigação na área, com a organização da comunidade científica em laboratórios de pesquisa, especialmente os de fisiologia do exercício, dentro e fora das universidades, com apoio de órgãos de fomento à pesquisa, nacionais e internacionais (CARVALHO, 2005).

Assim, os saberes e práticas em saúde que prevalecem na Educação Física eram aqueles fixados em dados estatísticos, que reduziam o processo saúde-doença a uma relação causal determinada biologicamente, que desconsideravam a história da sociedade,

e que tendiam a responsabilizar, única e exclusivamente, o indivíduo pela sua condição de vida (CARVALHO, 2005).

Apenas na década 1980 que os professores e as professoras de Educação Física começaram a analisar os fenômenos que estudavam a partir das Ciências Sociais e Humanas. Até esse momento, a formação profissional era realizada de forma majoritária por médicos, fisiologistas, pedagogos e professores de Educação Física com forte orientação das Ciências Biológicas (CARVALHO, 2005).

Com a influência das Ciências Sociais e Humanas na produção do conhecimento, estudos que abordaram a temática sobre a saúde começaram a ser produzidos com maior frequência e repercussão. Palma (2015) menciona que, a partir de estudos qualitativos, baseados em etnografias, análise de imagens e do discurso, contribuições sobre os sentidos e significados dos discursos midiáticos relacionados com a saúde, beleza e emagrecimento, as formas que o corpo é tratado na mídia, mais especificamente pela internet e a cultura dos praticantes de atividade física, assim como seus desejos por melhoria da saúde e da aptidão física, começam a surgir, possibilitando maior compreensão sobre esses fenômenos.

As pesquisas de Silva e Ferreira (2016) e Machado e Fraga (2017), que analisaram as representações de corpo, mais especificamente no que diz respeito à dor e sua relação com as expressões da masculinidade e como ocorrem as relações sociais no fórum virtual Mundo Anabólico, principalmente no que tange à utilização de esteroides anabolizantes na busca de um aprimoramento corporal pela via medicamentosa, respectivamente, são bons exemplos dessas mudanças paradigmáticas na produção científica sobre essas temáticas.

Especificamente na Educação Física Escolar, a aproximação das Ciências Humanas e a reorientação da prática pedagógica dos professores e professoras do componente curricular no que se refere ao debate sobre o corpo e a saúde, também foi palco de preocupação dos pesquisadores e das pesquisadoras nas últimas décadas. Nesse cenário, destacamos as investigações de Devidé (1996), Bisconsini, Rinaldi e Barbosa-Rinaldi (2011), Isse (2011), Silva (2011) e Oliveira, Martins e Bracht (2015).

Todavia, essas investigações não analisaram as ações didáticas dos/das com temas relacionados com o corpo e a saúde a partir daquilo que os/as docentes realmente fazem na escola de acordo com as suas experiências político-pedagógicas. Nesse contexto, o objetivo desse capítulo foi demonstrar como que os professores e as professoras de



Educação Física estão problematizando temas relacionados com o corpo e a saúde além dos determinantes biológicos.

O professor Ricardo organizou um projeto educativo com o objetivo de tematizar as ginásticas de academia nas aulas de Educação com turmas das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de São Paulo. Durante a experiência, surgiu a pergunta se pessoas gordinhas poderiam vivenciar essa prática corporal. Para responder ao questionamento, o docente organizou várias atividades de ensino, problematizando essa fala preconceituosa e desconstruindo um discurso biológico que naturaliza as pessoas e as suas potencialidades<sup>227</sup>.

Nos encontros seguintes (duas aulas), propus aos alunos(as) o estudo das ginásticas de academia, o que foi acatado prontamente, pois, no encontro anterior, consegui sensibilizá-los da importância de estudar outras práticas corporais. Isto posto, pedi aos alunos que citassem os seus conhecimentos e o nome de algumas ginásticas, e foram ditas: alongamento, musculação e flexão. Neste momento não quis entrar em detalhes e deixei que fluíssem vários outros nomes de exercícios e foram posteriormente ditos (corridas, agachamentos, saltos, etc.). Ao perceber que eles citaram musculação, perguntei se conheciam alguém que praticava musculação e muitos deles me disseram que os pais, mães ou tios frequentavam as academias do bairro e praças com aparelhos. Ao término deste mesmo encontro, notei que três meninas conversavam e perguntei a elas o que achavam de estudarmos as ginásticas de academia, a resposta de uma delas foi “é legal, mas pena que gordinha não pode!”. Não entrei em detalhes, mas confesso que fiquei incomodado com a fala da aluna (OLIVEIRA, 2018. pp. 184-185).

Nos encontros seguintes, levei dois vídeos para que pudéssemos ampliar a nossa visão de ginásticas e senti também a necessidade de fechar um conceito para não fugirmos ao tema, já que existem vários tipos de ginásticas. Para tanto, peguei na internet o seguinte conceito de ginástica para trabalhar com os alunos: técnica ou arte que, por meio de exercícios especializados, visa fortificar e/ou dar maior elasticidade ao corpo e podem ser divididas em ginásticas competitivas (artísticas, rítmicas, trampolim) ou não competitivas (academias). Perguntei para a turma se somente pessoas magras podiam fazer ginásticas. E logo fui surpreendido com o óbvio, o aluno Gustavo disse que ginásticas eram principalmente para os “gordinhos”, pois fazia emagrecer, e a turma concordou com ele, já que muitos familiares frequentavam as academias do bairro com o intuito de emagrecer. Logo em seguida, coloquei um vídeo (caseiro) de uma menina “gordinha” fazendo parada de mãos, ou seja, ginástica, para reforçar ainda mais a importância de todos participarem das vivências e deixarem de lado, pelo menos um pouco, a falta de aceitação de seu corpo (OLIVEIRA, 2018. p. 185).

---

<sup>227</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OLIVEIRA, Ricardo. Ginásticas de academia: pena que gordinha não pode. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: relatos de experiência. Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 184-194.

Prosseguindo com as dinâmicas das aulas, saliento que utilizei a mensuração da frequência cardíaca antes e após as atividades com o objetivo de destacar, além das desconstruções de estereótipos de que pessoas gordas não podem fazer ginástica, a importância de conhecer as respostas do corpo ao esforço na medida em que comparamos os batimentos cardíacos no início e ao final da atividade (OLIVEIRA, 2018. p. 190).

Senti-me motivado a alçar novos voos com meus queridos alunos e planejei com eles uma visita ao parque esportivo Vila Olímpica que fica na encosta do km 15 da rodovia Raposo Tavares e a mais ou menos 40 minutos da escola. Elaborei as autorizações em conjunto com a direção, marcamos um dia do mês de maio e lá fomos nós, agora com a proposta de fazermos ginástica ao ar livre nos aparelhos do parque, corridas e depois um belo piquenique (OLIVEIRA, 2018. p. 190).

Foram momentos de muito entusiasmo e motivação e os resultados foram de que, ao me deparar com a frase de que pessoas gordas não podem fazer ginástica, dita por algumas alunas, e que, honestamente, notei que elas tinham superado essa ideia na medida que participaram de todas as ações com afinco, propus a investigação e fui contemplado com a motivação e empenho dos alunos, o que me incentivou todos os dias a planejar, de forma cuidadosa, cada passo para não deixar ninguém para trás (OLIVEIRA, 2018. pp. 193-194).

A professora Jacqueline utilizou novamente as ginásticas para problematizar a concepção de corpo ideal, saúde e preconceitos relacionados ao padrão de beleza impostos pela sociedade contemporânea durante as aulas de Educação Física, mas agora nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O interessante da experiência educativa foi a educadora possibilitar, durante as atividades de ensino, reflexões e análises dos temas abordados, possibilitando que os alunos e as alunas desconstruíssem alguns discursos preconceituosos que circulam na sociedade e, ao mesmo tempo, repensassem a sua convivência com os colegas na escola<sup>228</sup>.

Optei pela escolha das modalidades ginásticas por alguns motivos. Primeiro, a possibilidade de trabalhar nas nossas aulas algumas questões de convivência a partir das discussões sobre o corpo, pois eu já havia observado que muitas brigas que aconteciam entre os alunos começavam com xingamentos que, algumas vezes, tinham relação com o corpo do colega: gordo, baixinho, magrelo etc. A partir dessa observação, pensei que tematizar uma modalidade que colocasse o nosso corpo em estudo pudesse nos ajudar a refletir sobre as formas de convivência. Segundo, o estudo desta prática corporal ajudaria a

---

<sup>228</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus Martins; SANTOS, Ivan Luis. Ginásticas: saúde e lazer x competição. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 107-134.

compreender um evento que aconteceria no decorrer do ano, os Jogos Olímpicos de Londres, onde estão inseridas diversas modalidades ginásticas (MARTINS, 2014. pp. 108-109).

Durante essa mesma aula, algumas falas dos alunos me chamaram a atenção, por exemplo: “Meu braço é pequeno, por isso não alcanço o pé”, “Meu osso é muito duro, e por isso não consigo alongar direito!”, “A Julia é baixinha, por isso ela alcança os pés!”. A partir dessas falas percebi que seria interessante fazer um trabalho que abordasse o conhecimento sobre o corpo, visto que algumas falas demonstravam que os alunos possuíam explicações superficiais sobre o organismo humano. Na aula seguinte, pensando nas questões iniciais dos alunos a respeito do nosso corpo, realizamos alguns exercícios de alongamento tentando identificar a musculatura que estava sendo alongada. Eu solicitava aos alunos que apresentassem um exercício: que alongasse uma determinada região do corpo e quando ninguém conhecia eu apresentava. Durante essa atividade, apenas como curiosidade, fui nomeando os músculos e, em alguns casos, os alunos conheciam, como os gastrocnêmio e sóleo (denominados por eles como panturrilha) e os glúteos (MARTINS, 2014. pp. 111-112).

A partir das primeiras questões realizadas sobre o corpo, preparei um registro no qual os alunos deveriam desenhar como achavam que era o seu corpo por dentro. Ao refletir sobre essa ação pedagógica, considerei a atividade bem interessante. Foram muito curiosas as diversas possibilidades de representação do corpo apresentadas pelas crianças, as questões levantadas por eles e o que eu percebi a respeito dos conhecimentos socializados. A partir desse registro pude pensar nas próximas ações que eu realizaria o trabalho. O registro ficou exposto no mural da escola e gerou um grande interesse entre os alunos, inclusive de outras séries (MARTINS, 2014. pp. 112-113).

Após a observação dos desenhos, e ao discuti-los com os alunos, percebi que eles ainda não haviam estudado o corpo humano. Como as questões ali já estavam postas, resolvi fazer um trabalho tematizando o nosso corpo por dentro. Na aula seguinte levei para a sala de aula mapas do corpo humano com os diversos sistemas, o torso e o esqueleto humano – modelos anatômicos disponíveis na escola. Durante essa aula, algumas piadinhas do tipo “olha a Vitória ali na frente!”, se referindo ao esqueleto. Ao demonstrar a gordura, um colega se referiu ao outro dizendo que ele estava cheio daquilo, enfim, essas falas me fizeram lembrar que as questões de convivência propostas pela escola no início do ano precisavam ser retomadas, mas eu ainda não sabia como abordar essa questão. Naquele momento apenas dei broncas e falei que não gostaria que essas atitudes se repetissem. Ainda durante a aula fui mostrando os órgãos e explicando as suas funções, discutimos sobre a função dos ossos no nosso corpo, que eles não esticam e dobram como o pensado inicialmente e tentando mostrar que as dificuldades que eles tiveram lá na primeira vivência estavam atreladas à ausência dessas práticas e não ao tamanho dos ossos (MARTINS, 2014. p. 113).

Lembrando das brincadeiras que os alunos haviam feito com os colegas durante a aula, na qual discutimos o corpo humano, aproveitei as aulas em que estudamos a musculação para mostrar algumas imagens e proporcionar algumas discussões. Ao apresentar as imagens de

fisculturistas, as expressões de susto, medo e, muitas vezes, de nojo surgiram nos rostos dos alunos. A partir daí, promovemos uma discussão a respeito dos padrões de beleza impostos pela sociedade, a partir dos seguintes questionamentos: Você acha esse corpo bonito? Por quê? Por que todo mundo quer ter um determinado tipo de corpo? Por que outros modelos de corpos não são valorizados? E os corpos das modelos são bonitos? (MARTINS, 2014. p. 116).

Surgiram as mais diferentes opiniões. Durante as falas dos alunos, percebi o quanto o discurso da saúde está presente. Ao debater as diferenças dos corpos, a alegação é que a obesidade faz mal à saúde, sendo essa a razão de evitá-la. Tentei apresentar que em outros momentos a sociedade já valorizou outros modelos de corpos, mas após a aula, ao refletir sobre essa questão percebi que faltou levar imagens que mostrassem isso (MARTINS, 2014. p. 116).

Revisitando as propostas do PEA e PP, e fazendo uma avaliação final do projeto, percebi que o trabalho realizado contribuiu com a melhoria do convívio entre os alunos, isso não quer dizer que os problemas foram resolvidos, pois a convivência entre as pessoas é uma coisa muito ampla. Faço essa avaliação, pois proporcionei durante as aulas momentos de discussões que nos ajudaram a desconstruir a ideia de corpo ideal, o que ajudou os alunos a repensarem as suas falas direcionadas aos colegas, porém penso que ainda há muito a ser feito (MARTINS, 2014. p. 128).

Paulo, professor de Educação Física do município de Itanhaém, além de problematizar questões sociais relacionadas ao corpo a partir das ginásticas de academia e os padrões de beleza, organizou com os/as discentes um projeto para pensar na saúde e qualidade de vida do coletivo da escola e analisou a possibilidade de construir políticas públicas de lazer para que as praias do litoral fiquem mais limpas e possuam informações sobre os benefícios da atividade física para os frequentadores desses espaços<sup>229</sup>.

Diante de tantas mudanças, inclusive na complexa relação com os professores, decidimos discutir com os alunos como o conhecimento pode ser um instrumento de transformação social utilizando a aula de Educação Física escolar para o bem coletivo. Por meio de assembleias decidimos que poderíamos ajudar a própria escola e delimitamos as etapas para o trabalho. A primeira seria entrevistar professores e funcionários da escola identificando quais eram os principais problemas que os mesmos enfrentavam diariamente no trabalho. A segunda etapa consistiu em analisar os dados levantados, pesquisar e propor intervenções e a terceira etapa foi a realização das propostas (FUJIMURA; MORAIS; RODRIGUES, 2017. p. 162).

---

<sup>229</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em FUJIMURA, Paulo Roberto Koji; MORAIS, Milena Pedro; RODRIGUES, Graciele Massoli. Educação Física Escolar: contribuições de ações educativas para uma formação cidadã. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017. p. 157-170.

Ao analisar os dados levantados descobrimos que os principais problemas na comunidade escolar estavam relacionados à saúde e tinham causas nas condições complexas do trabalho nas funções que exerciam. Os alunos desenvolveram propostas que consistiram em contribuir com os professores para amenizar o quadro de problemas na voz, enxaquecas e depressão; cuidar do lixo e da organização dos móveis para diminuir as doenças oriundas do trabalho pesado e repetitivo; sistematizar exercícios e aplicar aos funcionários visando a prevenção de lesões; adquirir material adequado de trabalho para os profissionais e propor hábitos saudáveis aos entrevistados procurando melhorar a qualidade de vida (FUJIMURA; MORAIS; RODRIGUES, 2017. p. 162).

Com a turma agora no sétimo ano iniciamos um trabalho abordando o tema políticas públicas voltadas ao lazer e à saúde da comunidade. O objetivo principal foi destacar o direito do cidadão e o dever do poder público em prover ambientes adequados para a prática de exercício físico (FUJIMURA; MORAIS; RODRIGUES, 2017. p. 163).

Esse processo buscou compreender os benefícios da atividade física para a saúde plena. Foram pesquisados ambientes adequados e discutidas as proposições. Em conversa com os alunos, notamos que muitos deles gostariam de sair da escola e praticar atividades diferentes fora da quadra, foi então que propusemos fazer uma caminhada na praia a fim de identificar os efeitos do exercício no corpo e observar as características da cidade que contribuem e estimulam a prática de atividades físicas (FUJIMURA; MORAIS; RODRIGUES, 2017. p. 164).

Os alunos observaram que não há na orla da praia placas informativas sobre a importância de conservarmos o meio ambiente e sobre os benefícios promovidos pela prática de atividade física. Foi planejado intervir nesse ambiente com informações por meio de placas e banners. O objetivo era entregar as placas informativas no período de comemoração do aniversário da Cidade (FUJIMURA; MORAIS; RODRIGUES, 2017. p. 164).

Em 2016, o grupo estava no nono ano do ensino fundamental e decidimos que as ampliações pedagógicas poderiam ser ampliadas não só em relação às vivências corporais, mas também nas reflexões acerca do que vivemos diariamente ligadas à cultura de movimento. Assim, este trabalho inicia-se quando percebemos, através das redes sociais dos alunos, que o assunto “academia” estava recorrente, pois alguns componentes da turma estavam frequentando academias e a grande maioria do grupo manifestava desejo de fazer isso também (FUJIMURA; MORAIS; RODRIGUES, 2017. p. 166).

Através da discussão sobre este assunto, outras indagações foram surgindo como, a autonomia do aluno em relação à execução dos treinamentos, os saberes em relação à fisiologia do exercício, os critérios para a escolha de uma ou outra academia, de um ou outro professor e também os objetivos propostos por um programa de treinamento. Ao fazer essas perguntas para a turma, alguns responderam que buscavam uma vida mais ativa e saudável, mas ao

mesmo tempo percebemos “piadas” contradizendo tais afirmações. Muitas brincadeiras e falas surgiram relacionadas à preocupação com a beleza cultuando ícones da mídia. Diante do fato e através de muito diálogo, notamos que uma das principais preocupações era ter um corpo “esculpido” para chamar a atenção dos outros (FUJIMURA; MORAIS; RODRIGUES, 2017. p. 166).

Começamos a refletir então sobre o que é um corpo bonito. E mais uma grande quantidade de piadas apareceram. Como estávamos com o computador ligado ao projetor, pedimos a uma aluna que digitasse no Google as palavras “homem bonito” e “mulher bonita”. Ao examinar mais cuidadosamente, notamos que as primeiras imagens eram de atores e atrizes de TV, estrelas de cinema e de modelos famosos(as). Vimos que a beleza estava relacionada a determinadas características como pele branca, cabelos lisos, dentes brilhantes, músculos definidos, entre outros (FUJIMURA; MORAIS; RODRIGUES, 2017. pp. 166-167).

Após analisarmos as fotos, outras perguntas foram aparecendo: Por que na relação de imagens não apareceram asiáticos, negros, gordos, índios, carecas, transexuais, entre outros? Ficamos surpresos com as observações feitas pelos próprios alunos (FUJIMURA; MORAIS; RODRIGUES, 2017. p. 167).

Os alunos então saíram às ruas para fotografar pessoas que consideravam bonitas. Poderiam conversar, entrevistar, elogiar, enfim, elaborar e utilizar uma abordagem qualquer. Após esta fase, cada grupo expôs as fotografias e descreveu o que havia chamado a atenção em relação à beleza (FUJIMURA; MORAIS; RODRIGUES, 2017. p. 167).

Constatamos que havíamos ampliado o repertório perceptivo dos alunos no que se refere às questões ligadas ao corpo e modelamento estético, como pode ser verificado na fala dos próprios alunos: “*A televisão mostra essas pessoas produzidas só para vender maquiagem, que é caríssima*”; “*No fundo a pessoa pode até chamar atenção, mas se não tiver conteúdo ninguém aguenta*”; “*Não adianta ser magra e anoréxica*”; “*Cada um tem sua beleza, não precisamos seguir esses padrões*”, “*Eu não preciso exibir meu corpo para ser uma coisa que eu não sou*”, “*Podemos nos preocupar também com a saúde*”, “*Não adianta ter a bunda grande e o cérebro pequeno*”; “*Com Photoshop qualquer um fica bonito*” (FUJIMURA; MORAIS; RODRIGUES, 2017. p. 167).

O educador Thiago, em uma escola particular de São Paulo, com turmas do Ensino Médio, também problematizou o padrão de beleza estabelecido pela sociedade, tanto para mulheres, quanto para homens, na suas aulas de Educação Física. Ele tratou esse tema a partir de conceitos históricos, em um primeiro momento<sup>230</sup>.

---

<sup>230</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MANTOVANI, Thiago Villa Lobos. Prática pedagógica da Educação Física em uma escola da rede particular: a influência dos padrões de beleza na sociedade e suas reflexões nas práticas corporais de movimento. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência 2**. Curitiba: CRV, 2018. p. 213-228.

Para iniciarmos as discussões sobre os padrões de beleza com os alunos, fez-se necessário questionarmos o que eles entendiam sobre estes padrões e quais eles identificavam como presentes na sociedade brasileira. Solicitei aos alunos que me informassem características físicas que eles identificavam como sendo padrões estéticos para ambos os sexos (MANTOVANI, 2018. pp. 214-215).

Criamos dois quadros: o primeiro pertencia ao gênero masculino e o segundo ao gênero feminino. No primeiro quadro, as características estéticas que mais apareceram foram: altura acima de 1,80 m, peitorais, braços e abdômen com hipertrofia muscular, raça branca, dentes brancos. No segundo quadro, as características estéticas que mais apareceram foram: magreza, raça branca, dentes brancos, cor loira para os cabelos, podendo ser lisos ou cacheados, seios e glúteos avantajados (MANTOVANI, 2018. p. 215).

Durante esse levantamento, alguns alunos apontaram características estéticas diferentes dos relatados citados, porém, as turmas foram unânimes em defini-los como os padrões que eles mais viam e apontaram que algumas características sofriam variações, e outras não (MANTOVANI, 2018. p. 215).

A cor dos cabelos, raça, tamanho dos seios e glúteos femininos sofriam variações, contudo a característica unânime para as mulheres foi a magreza e para os homens, os troncos e membros superiores desenvolvidos (MANTOVANI, 2018. p. 215).

Após o levantamento dos padrões estéticos desenvolvido na primeira aula, trouxe aos alunos as relações históricas e sociais acerca dos padrões de beleza, com o objetivo de identificar o apreço generalizado por um ou outro tipo físico e que, por milênios, a forma física era colocada a serviço de propósitos sociais, militares ou religiosos (MANTOVANI, 2018. p. 215).

Foram apresentados diversos quadros, fotos e figuras de homens e mulheres de diferentes padrões estéticos em diferentes épocas e suas relações sociais (MANTOVANI, 2018. p. 216).

Passamos pelos anos de 1940, com os padrões de Hollywood; de 1960, coma mulher violão; o andrógino dos anos 1970; os Mister Músculos dos anos 1980; as supermodelos dos anos 2000; até os momentos atuais com os músculos extremos. Durante a abordagem de todos os períodos, os alunos foram provocados a realizarem comparações entre os padrões de beleza e o contexto histórico da época (MANTOVANI, 2018. p. 216).

A abordagem desse conteúdo propiciou a identificação de que os padrões estéticos da civilização humana mudaram com a passagem dos anos e estão sujeitos a contextos sociais e suas relações de poder. Porém, também foi necessário demonstrar que os padrões de beleza possuem diferenças em épocas similares, resultado das características e

influências históricas e culturais de cada região e sociedade (MANTOVANI, 2018. p. 216).

Outro tema abordado pelo docente para tratar sobre o padrão de beleza foi a análise sobre as propagandas realizadas pelas academias de ginástica, que enfatizavam preconceitos e faziam sensacionalismo para que as pessoas buscassem o “corpo perfeito”, gerando, em muitos contextos, distúrbios alimentares nas pessoas que tentam alcançar esses padrões.

Numa época em que a vaidade é cada vez mais exaltada, seja por um corpo malhado, seja por uma viagem realizada, a propaganda e o resultado deste status social associado aos padrões de beleza e às práticas corporais com enfoque mercadológico estimulam, como já dito aqui, a busca ao enquadramento estético através dos exercícios, forçando aqueles que não atinjam os padrões estéticos estabelecidos a status sociais considerados menores (MANTOVANI, 2018. p. 218).

Tais interesses mercadológicos passam a utilizar, então, as imagens das características físicas consideradas “belas” na criação de dilemas existenciais femininos e masculinos no intuito de que essa busca pela aceitação e ascensão social gere lucros financeiros a tais empresas (MANTOVANI, 2018. p. 218).

Vejam, abaixo, as propagandas e peças de marketing de academias de musculação e ginástica apresentadas aos alunos para reflexão e discussão. Verifiquem que a peça de marketing acima relaciona um padrão estético social à prática de atividade física. Outra academia de grande porte de São Paulo colocou um outdoor que dizia o seguinte: “Neste verão, qual você vai ser? Sereia ou baleia?” (MANTOVANI, 2018. pp. 218-219).

Tais propagandas demonstram de forma clara a visão superficial dos estereótipos sociais e a relação da busca por estes padrões a serem alcançados através das práticas corporais oferecidas como produto pelas instituições (MANTOVANI, 2018. p. 219).

Assim que os alunos obtiveram contato com a reflexão e com as propagandas presentes neste capítulo, demonstraram indignação, expondo suas percepções em relação à falta de diversidade física e cultural nas peças publicitárias, em que há valorização de um modelo estético associado aos exercícios físicos e o bem-estar superficial, com o objetivo das empresas na influência para a prática e a geração de lucro (MANTOVANI, 2018. p. 220).

Os alunos que não se sentiram representados nessas peças publicitárias levantaram relatos acerca da discriminação que muitos já sofreram simplesmente por não estar dentro desses padrões e modelos corporais, o que nos possibilitou o aprofundamento e a inserção de outros questionamentos relacionados aos padrões de beleza utilizados (MANTOVANI, 2018. p. 220).



Para aprofundarmos essas discussões, trouxe aos alunos as definições das doenças relacionadas aos distúrbios de imagem e suas características, como Anorexia nervosa, Bulimia Nervosa, Obesidade, Transtorno compulsivo alimentar, Ortorexia e Vigorexia. Após a apresentação dos conceitos, expusemos fotos, relatos e vídeos colhidos na internet de pessoas que adquiriram estas doenças. As imagens causaram comoção nos grupos de alunos, que por vezes se indagaram o porquê de estas pessoas estarem chegando àquele ponto de autodestruição (MANTOVANI, 2018. pp. 223-224).

Outras experiências educativas em que os professores e as professoras de Educação Física problematizaram as relações entre as ginásticas, a saúde, a qualidade de vida e os padrões de beleza estabelecidos na sociedade contemporânea, além dos determinantes biológicos foram descritos pelos docentes Thiago<sup>231</sup>, Mauro<sup>232</sup>, Arthur<sup>233</sup> e Daniel<sup>234,235</sup> no Ensino Médio e pelas professoras Valdilene<sup>236</sup> e Tieme<sup>237</sup> no mesmo ciclo de escolarização.

Ainda com a tematização da ginástica, mas agora com a intencionalidade de problematizar os discursos de saúde relacionados com a corrida, o educador Silvio

---

<sup>231</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MANTOVANI, Thiago Villa Lobos. Prática pedagógica nas aulas de Educação Física em uma escola particular: reflexões sobre a saúde e a qualidade de vida. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência**. Curitiba: CRV, 2018. p. 173-184.

<sup>232</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em FILGUEIRAS, Isabel Porto; PACHECO, Mauro Storani. Educação Física integrada à área de linguagens: inovações na prática pedagógica do Ensino Médio. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2**. Curitiba: CRV, 2017. p. 179-190.

<sup>233</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MÜLLER, Arthur. A contribuição da ginástica para a (des)construção da identidade juvenil. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 22-29.

<sup>234</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira; TONACIO, Larissa Vicente; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Educação Física Escolar e saúde: relatando uma experiência pedagógica no Ensino Médio. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência 2**. Curitiba: CRV, 2018. p. 97-118.

<sup>235</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Educação Física Escolar no Ensino Médio: a musculação em evidência. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 3, v. 1, p. 114-125, 2018.

<sup>236</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NOGUEIRA, Valdilene Aline; LÉLIS, Camila Rita; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. A Educação Física na área de linguagens: diálogos interdisciplinares em projetos no Ensino Médio. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças**. Curitiba: CRV, 2017. p. 195-212.

<sup>237</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OKIMURA-KERR, Tieme. Promoção da saúde e Ensino Médio: possibilidades de intervenção a partir do currículo do Estado de São Paulo. In: OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla. **Educação Física Escolar e Saúde: perspectivas e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2017. p. 119-136.

desenvolveu uma experiência educativa em uma escola municipal de São Paulo<sup>238</sup>. Ele dialogou com os alunos sobre diferentes representações relacionadas com essa prática corporal, comparando as ideias do Dr. Keneteh Cooper e de uma etnia indígena sobre a corrida.

Enxergando a necessidade de elucidar essa questão, selecionamos dois textos na internet e apresentamos à classe, para leitura, reflexão e discussão. Um trazia os fundamentos básicos do método do Dr. Kenneth H. Cooper, a respeito da importância da prática de corrida e da caminhada como fatores promotores de boa saúde, o outro fazia contraponto, era um artigo acadêmico que trazia a história das corridas nas tribos dos índios canela do Maranhão. A experiência foi significativa, tanto para esclarecer as diferenças entre essas práticas e a ginástica como para ampliar o olhar dos alunos em relação às representações diversas que dada manifestação cultural pode ter e contextos diferentes (SILVA, 2009. pp. 172-173).

A leitura foi realizada de forma compartilhada com toda a sala e os pontos mais importantes, polêmicos ou com maior complexidade para o entendimento foram levantados pelos alunos e anotados para discussão posterior (SILVA, 2009. p. 173).

O encaminhamento seguinte foi elaborar questões que possibilitassem aos alunos estabelecer relações, divergências, significados e as diferenças de contextos de que cada prática ocorria. Os textos e as questões acima foram trabalhadas separadamente. Primeiramente, interpretamos o texto sobre o método do Dr. Keneth Cooper com base no que interpretamos da boa saúde. Esse texto afirmava a visão de uma boa saúde com base nos pressupostos dominantes ocidentais, e estavam diretamente associados a uma rede mais ampla de naturalização de certos jeitos de ser, comportar, se alimentar e fazer aulas de educação física (SILVA, 2009. p. 173).

Na segunda etapa, objetivando um contraponto dessa visão, levamos um texto que abordava o significado da corrida, na tribo dos índios canela, no Maranhão. As questões eram as seguintes: Ao contrário do método do Dr. Cooper, a corrida analisada culturalmente possui outros significados. De acordo com o texto, quais são eles? De acordo com o texto, qual seria supostamente a primeira atividade física praticada no Maranhão? Como ela é realizada? Como vimos anteriormente o método do Dr. Cooper foi bastante divulgado no Brasil, inclusive em escolas. Por que até hoje não ouvimos falar a respeito da corrida dos índios canelas? (SILVA, 2009. pp. 174-175).

Estabelecer a relação entre os textos se constituiu em um importante exercício de reflexão. Ao solicitar que os alunos socializassem as suas respostas, obtivemos as seguintes considerações em relação a outros significados da corrida: “Uma estimula a saúde e a outra só tem valores

---

<sup>238</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SILVA, Sílvio Sipliano. Um passeio cultural pela ginástica. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 168-182.

sociais”. O cooper desenvolvia e fortalecia a sobrevivência, mas a corrida indígena corria para o desenvolvimento do seu povo”. “A corrida sempre esteve em primeiro lugar como sobrevivência, essa cultura representa valores e normas sociais” (SILVA, 2009. p. 175).

Esse texto trazia outros significados da prática de corrida; diferentemente de boa saúde, os objetivos dos índios canela remetiam à manifestação da sua cultura e à celebração de um ritual, com isso os alunos puderam refletir e colocar em xeque algumas verdades naturalizadas. Essa atividade possibilitou a desconstrução de algumas identidades, até então verdades inquestionáveis para os alunos, abrindo possibilidades de reconhecimento e construção das diferenças, e ao mesmo tempo se firmando em suas representações, suas novas identidades (SILVA, 2009. p. 175).

Ao abordar temas relacionados com saúde e qualidade de vida da população nas aulas de Educação Física, a professora Luciana organizou os alunos e as alunas para pensarem em projetos que poderiam contribuir com a população do entorno da escola em que atuava. Dois projetos foram descritos pela docente, sendo que no primeiro os/as estudantes construíram as distâncias de uma pista de caminhada no bairro e no outro ajudaram na organização de um passeio ciclístico, que era tradicional na região, mas poucos moradores da comunidade participavam<sup>239</sup>.

Durante o período dos quatro anos consecutivos mencionados acima foi realizado conjuntamente um planejamento participativo com os alunos e as alunas sob a minha responsabilidade. A saúde associada com a atividade física e exercício físico, dentre outras temáticas foram sugeridas para serem estudadas pelos alunos (ULASOWICZ; OKIMURA-KERR; VENÂNCIO, 2017. p. 113).

Especificamente para esse relato selecionei dois projetos: as entrevistas com moradores do bairro para saber os motivos e condições em que praticavam atividades físicas na vida diária e passeio ciclístico, ambos implementados por alunos de 8ª séries (9º anos) entre setembro e novembro (ULASOWICZ; OKIMURA-KERR; VENÂNCIO, 2017. p. 114).

O grupo que escolher a temática da saúde e atividade física no bairro decidiu fazer entrevistas com os moradores do bairro. Elaboraram um roteiro de questões e fizeram entrevistas com gravação em áudio com pessoas que caminhavam ou corriam em um espaço público localizado em um dos canteiros centrais que divide uma importante avenida na região. Vários foram os motivos alegados pelas pessoas para fazerem atividade física: indicação médica, beleza e estética, entretenimento, ocupação das horas livres, encontrar amigos, qualidade de vida e saúde.

---

<sup>239</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ULASOWICZ, Carla; OKIMURA-KERR, Tieme; VENÂNCIO, Luciana. A Educação Física Escolar e o tema saúde: análises, contextos e relatos no Ensino Fundamental II. In: OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla. **Educação Física Escolar e Saúde: perspectivas e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2017. p. 97-118.

Quando os moradores foram perguntados a respeito da distância que percorriam diariamente com a caminhada ou corrida cotidiana, muitos não souberam responder. Os alunos consideraram que essa informação era importante, pois sabendo a distância do percurso poderiam gerenciar a duração e ritmo da atividade física cotidiana (ULASOWICZ; OKIMURA-KERR; VENÂNCIO, 2017. p. 114).

Como o projeto envolvia, além da entrevista, outro tipo de intervenção, os alunos decidiram demarcar o projeto. Sabedores do ponto de início e fim percurso, informados pelos moradores, durante as entrevistas, os alunos demarcaram aproximadamente quatro quilômetros utilizando garrafas do tipo pet (ULASOWICZ; OKIMURA-KERR; VENÂNCIO, 2017. p. 114).

Retomara após as demarcações e entrevistaram as pessoas para saber se as informações sobre as distâncias ajudaram ou não na definição do trajeto. As respostas foram todas positivas (ULASOWICZ; OKIMURA-KERR; VENÂNCIO, 2017. p. 114).

O projeto passeio ciclístico foi proposto por outro grupo. A ideia central do projeto era divulgar entre os moradores da região um evento tradicional que acontecia anualmente no mês de setembro e que poucos moradores do entorno participavam por não terem bicicletas. O passeio tinha aproximadamente 13 km e percorria várias ruas da região de São Miguel Paulista (ULASOWICZ; OKIMURA-KERR; VENÂNCIO, 2017. p. 114).

Os alunos desse grupo divulgaram o evento, fizeram campanhas explicativas do que aconteceria durante o passeio ciclístico, informaram quais as instituições promoviam o evento e fizeram campanhas para que as bicicletas fossem utilizadas e emprestadas para aqueles que quisessem participar pela primeira vez (ULASOWICZ; OKIMURA-KERR; VENÂNCIO, 2017. p. 114).

Os dois projetos, bem como outros que não foram aqui relatados, foram escolhidos e implementados pelos alunos e apresentados pelos próprios em uma instituição de ensino superior particular localizada em um município nas proximidades do bairro (ULASOWICZ; OKIMURA-KERR; VENÂNCIO, 2017. p. 115).

Com a perspectiva de problematizar o corpo para além das questões biológicas, outras experiências educativas foram produzidas por docente de Educação Física que lecionam na Educação Básica, principalmente no sentido de reconhecer e valorizar as diferenças existentes entre as pessoas, principalmente durante as experiências com as manifestações da cultura corporal.

Nesse contexto, a professora Aline discutiu com as crianças as representações sociais sobre a altura das pessoas no basquete<sup>240</sup>. Ela convidou duas atletas para participar

---

<sup>240</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em NASCIMENTO, Aline Santos; FLORENTIN, Caren Cristina Burnello. Subiu, arremessou e...entre o arremesso e a cesta há muito que se investigar. In:

das aulas, sendo que uma delas era muito alta e outra tinha uma estatura menor. Ao problematizar essa questão com as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, educadora e atletas desconstruíram a ideia que apenas pessoas com altura elevada podem participar da prática corporal, já que existem diferentes posições e técnicas diferenciadas que compõem o jogo, desnaturalizando uma ideia fixa sobre o corpo ideal para essa manifestação da cultura corporal.

Dando sequência ao projeto, convidamos duas pessoas com histórias de vida marcadas e atravessadas pelo basquete para irem à escola conversar com o grupo. Essas ações nos ajudam a desconstruir as representações pejorativas, distorcidas ou fantasiosas eventualmente postas em circulação, bem como estabelecer contato com outras formas de ver. Afinal, era muito importante conhecer os pontos de vista das pessoas que criam e recriam a prática diariamente (NASCIMENTO; FLORETIN, 2017. p. 15).

Assim que a Marta chegou à escola, xs estudantes começaram a cochichar. Ouvimos comentários como: “Uau. Ela é gigante!”; “Ela é quase do tamanho da porta”. Sem dúvida nenhuma, seu tamanho chamou a atenção de todxs. Essas falas não foram feitas apenas pelxs estudantes, mas também por professorxs e funcionários, que se surpreenderam com a sua estatura de 1,90 m. Perguntamos se ela se importava com esse espanto. Sorridente, respondeu: “Uma mulher linda desse tamanho é para chamar a atenção mesmo!” (NASCIMENTO; FLORETIN, 2017. p. 16).

Já em contato com as turmas, ela contou um pouco de sua história e como foi sua infância e inserção no esporte. Quando criança, já era alta como quase todxs de sua família, inclusive um primo seu também chegou a jogar basquete, mas não seguiu carreira. Ela lembrou às crianças que não basta ser alto, é preciso ter habilidade, pois se fosse só pela altura ela não teria conseguido chegar à categoria profissional. Seu primeiro clube foi o Hebraica, de São Paulo (SP), e mencionou que um dos melhores momentos de sua carreira foram as finais dos Jogos Olímpicos de Atlanta (EUA, 1996) (NASCIMENTO; FLORETIN, 2017. p. 16).

Na semana seguinte, contamos com a presença da Sarith Anischa, ex-atleta de basquete, irmã de outro atleta, Arthur Pecos (melhor sexto homem do NBB Caixa 16/17 pelo Paulistano), e atualmente técnica e responsável pelo projeto de basquete do Pirituba F. C. Logo que ela entrou na sala, alguns estudantes disseram que ela era pequena se comparada à Marta. Sua altura é 1,60 m. Foi então que, após se apresentar, ela problematizou os corpos que atuam no basquete, explicando que o tamanho pode interferir na posição que x jogadorx ocupa na quadra e que pessoas pequenas ajudam seu time em jogadas rápidas, por exemplo (NASCIMENTO; FLORETIN, 2017. p. 17).

---

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017. p. 11-21.

Sorridente, disse que ao dar instruções para xs atletas solicita que elxs fiquem sentados para que ela possa ser vista e ouvida. Segundo ela, há diversos “corpos” atuando de forma diferenciada no basquete e suas funções são distribuídas com base em suas qualidades físicas, técnicas, motoras, entre outras. Seu posicionamento contribui para desnaturalizar representações do tipo “pessoas pequenas não jogam basquete”, “basquete é para fortes”, abrindo espaço para novas possibilidades (NASCIMENTO; FLORETIN, 2017. p. 17).

No sentido de analisar como que o corpo idoso também pode vivenciar práticas corporais como o skate e o patins, o professor Jorge organizou diferentes atividades de ensino que visava atingir esse objetivo. Durante o projeto educativo, os alunos e as alunas desconstruíram a ideia de que idosos são sempre débeis e frágeis, já que muitas pessoas com mais idade realizam essas manifestações da cultura corporal, inclusive em competições oficiais<sup>241</sup>.

Com base nisso, o professor realizou um mapeamento dos conhecimentos das crianças com relação àquelas práticas corporais. Elaborou uma apresentação com slides que continham imagens de diferentes sujeitos praticando skate e patins: meninos e meninas, profissionais, trabalhadores de supermercados etc.; e em diferentes espaços e de diversas formas: na rua, em pistas profissionais, entre outras. Em uma das imagens, em que figurava um casal de idosos, as crianças reagiram e falaram: *nossa, nunca vi um velho andar de skate; se eles caírem, eles vão se machucar; velhinhos não conseguem andar de patins; meu tio é velho e sabe andar de skate* (OLIVEIRA JÚNIOR; SOUZA JÚNIOR, 2016. p. 157).

Com base nessa paisagem, o professor tematizou o idoso no skate e no patins, uma vez que a representação do corpo idoso essencializada entre os alunos era significativa pela debilidade, fragilidade e insuficiência (OLIVEIRA JÚNIOR; SOUZA JÚNIOR, 2016. p. 157).

Os estudantes também assistiram vídeos de entrevistas com skatistas, de uma criança de dois anos andando de skate e de um idoso fazendo manobras. Nesses últimos, por via de uma problematização, os alunos puderam ampliar suas representações acerca da tematização do estudo (OLIVEIRA JÚNIOR; SOUZA JÚNIOR, 2016. p. 158).

O professor, pensando em problematizar especificamente as questões sobre o sujeito idoso nos patins e no skate, preparou uma atividade de leitura de uma notícia publicada na internet, em que skatistas realizaram uma competição dentro de um asilo e os idosos que lá estavam foram

---

<sup>241</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz; SOUZA JUNIOR, Marçílio Barbosa Mendonça; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Patins e Skate: quando o idoso é a diferença. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física cultural**: escritos sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016. p. 149-164.

os árbitros. A maioria das crianças achou a iniciativa dos skatistas bem interessante, enquanto uma menina disse: *aquele vídeo que a gente assistiu mostrava um velhinho andando de skate e nesse texto eles não andaram*. O professor então propôs uma comparação desse texto com o vídeo assistido (OLIVEIRA JÚNIOR; SOUZA JÚNIOR, 2016. p. 159).

Na continuidade, a problematização ocorreu por meio de outra atividade. O docente colocou os estudantes em uma situação didática em que acessaram textos que tratavam da situação do idoso na sociedade brasileira, oriental e indígena. Foi discutido como os idosos são, discursivamente, posicionados em nossa sociedade e como eles são vistos e tratados nos grupos culturais. Além dessas atividades, o professor preparou a leitura de dois livros infantis para os estudantes que abordavam o assunto: “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, de Mem Fox e Julie Vivas e “Avós”, de Chema Heras e Rosa Asuna (OLIVEIRA JÚNIOR; SOUZA JÚNIOR, 2016. pp. 159-160).

De maneira coletiva e dialogada, as turmas decidiram produzir um registro escrito ao final do trabalho com o objetivo de compor um livro. Então, com o apoio do professor, as crianças registraram em folhas de cartolinas as partes do skate e dos patins, os nomes de algumas manobras estudadas, os estilos, os estilos, as origens de ambas as práticas corporais, as impressões das aulas, como também, representaram meninas, meninos e idosos andando de patins e skate (OLIVEIRA JÚNIOR; SOUZA JÚNIOR, 2016. p. 160).

No projeto educativo desenvolvido pelo professor André, o padrão corporal disseminado para praticar o atletismo foi problematizado<sup>242</sup>. Após assumir uma turma em que o antigo professor de Educação Física enfatizava o discurso de apenas um modelo de corpo e jeito de viver saudáveis, André debateu com os alunos e as alunas como o conceito de corpo saudável tem relação com a cultura, levando essa discussão para as práticas do atletismo.

Em 2014, o professor André não esteve com a turma na escolha do tema. O atletismo vinha sendo tematizado por outro professor de Educação Física, mas quando o professor André assumiu as aulas percebeu, por meio da falas dos alunos, que a modalidade havia sido pensada como uma forma de buscar boas virtudes e bons hábitos para a manutenção de um corpo saudável. Ouvindo os alunos sobre as suas aprendizagens, questionou o que seria virtudes e corpo saudável. Responderam que é ser maro, não comer besteira e praticar esportes, mas a respeito das virtudes ninguém disse nada (VIEIRA; BONETTO, 2016. pp. 199-200).

---

<sup>242</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em VIEIRA, André Luis Sulva; BONETTO, Pedro Xavier Russo. Atletismo: diferentes práticas e diferentes corpos. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física cultural**: escritos sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016. p. 199-213.

Na turma do professor André, um dos alunos afirmou: “O professor não é saudável, ele é gordo!” A turma ficou eufórica, rindo da situação e a maioria concordou. Preocupado, o professor André pensou em alternativas e modos de realizar a desconstrução das representações de corpo veiculadas pelas crianças. Julgou ser necessário mostrar-lhes como a cultura influencia os discursos sobre o corpo, produzindo e disseminando um certo padrão. Decidiu naquele momento que a tematização do projeto de atletismo abarcaria as seguintes questões: O que é corpo saudável? O que não é corpo saudável? E a cultura, fica onde? (VIEIRA; BONETTO, 2016. p. 200).

Após algumas aulas de vivências do atletismo, o professor André perguntou se eles lembravam do que haviam falado sobre corpo saudável. O professor foi com a turma para a quadra levando um rolo de papel craft e algumas revistas. Solicitou que recortassem e colocassem no papel, os corpos que encontrassem nas revistas por eles considerados saudáveis. O professor também pediu para numerar as imagens, e vendo que as crianças colocavam certos tipos de corpos, em geral, magros, altos e brancos, o professor começou a participar da atividade colando imagens de corpos que eles não reconheciam como saudáveis. Algumas crianças foram logo dizendo: “Isso não é saudável!”; e o professor se posicionou: “Deixa ai, hoje é só colar, nas próximas aulas vamos falar sobre (VIEIRA; BONETTO, 2016. p. 201).

Na aula seguinte, André e seus alunos levaram o papel craft com as imagens coladas para a quadra. Nesta atividade, o professor pediu que associassem os números das imagens, com as questões: Quais corpos são saudáveis? Quais não são saudáveis? Em seguida, pediu para justificarem suas escolhas. De forma geral, as crianças associaram os corpos saudáveis às imagens de modelos e pessoas fazendo atividade física, justificando que modelos têm que estar em forma e fazer dieta. Outros discordaram dizendo que as modelos são muito magras, feias e parecem que não comem direito. A maioria concordou com a ideia da atividade física como forma de saúde. Mas o que mais chamou a atenção do professor foi a fala de uma aluna, que diante da imagem de uma médica disse que: “ela tem que cuidar das pessoas, por este motivo ela tem que ser saudável” (VIEIRA; BONETTO, 2016. p. 201).

Ainda na atividade da análise das imagens coladas, André perguntou para as crianças sobre os corpos que eles não haviam considerado saudáveis. Responderam que eram todas as imagens coladas pelo professor, pois ilustravam um homem bebendo cerveja, alguns gordinhos e idosos. O professor questionou por que não. E o aluno respondeu: “Cerveja não faz bem para saúde e se as pessoas são gordinhas é porque elas só comem besteira”. Diante da resposta, provocou-os novamente: “É mesmo? Quem falou isso para vocês?” Uma aluna o respondeu: “Na TV passa essas coisas”. Professor: “na TV?”. Aluna: “Sim. Minha mãe fala para meu pai - pare de beber cerveja, você está barrigudo”. Ainda incomodado com a naturalização do esporte e corpo atlético como sinônimo de saúde, o docente questionou: “Se cerveja é ruim e faz mal, por que a seleção brasileira é patrocinada por uma marca de cerveja?” Outra vez, ninguém respondeu (VIEIRA; BONETTO, 2016. p. 202).



O professor André, com o intuito de problematizar os discursos dos alunos sobre corpo e saúde, elaborou uma apresentação com 25 imagens contendo corpos oriundos de diferentes culturas. Apresentou às crianças pessoas que fazem suspensão corporal, corpos tatuados por inteiro, com implantes subcutâneos e alargadores, tribos africanas que utilizam objetos presos nos lábios e escarificações. Mostrou também fotos de lutadores de sumô, modelos plus size e as mulheres girafas da Tailândia. No momento da discussão, a maioria dos alunos disse que suspensão corporal é “doentio”, “coisa de louco”, apenas um aluno disse o contrário: “se o corpo desta pessoa aguenta ser levantado por ganchos é saudável”. Com relação aos corpos tatuados, as crianças disseram: “a tatuagem no corpo todo é feia e que aquilo não é saudável”. Já as fotos com implantes subcutâneos e alargadores causaram mais discussão, alguns relataram ser “coisa do demônio”; “a pessoa fica igual um monstro, isso não é de Deus, gente”. E o professor retrucou: “Isso é em uma comunidade na África, será que não tem a ver com a religião ou crença desse povo?” “Mesmo assim não é de Deus”. E o professor: “Qual Deus? O seu ou o deles?”, a aluna já irritada disse: “Ah professor, você pergunta muito, faz a gente ficar pensando nessas suas doidices”. A respeito das imagens dos lutadores de sumô discutiram e chegaram à conclusão de que, na cultura deles, quanto mais “gordo” (pesado) e forte, mais saudável. Essa característica corporal ajuda na luta. Sobre as modelos plus size, o professor pediu uma comparação entre elas e aquelas que os alunos haviam recortado das revistas: “Isso não é modelo não”. “Como não? Olhem, ela está em uma revista e na passarela”. Ali o professor percebeu que os alunos, de maneira geral, estavam tomando como referência um padrão do que é ser modelo e assim, operando com uma única verdade. Todavia, um aluno se posicionou: “É sim! Eu vi na TV que existem gordinhas modelo. Outro se manteve irredutível: “Para mim não é”. Por fim, em relação às mulheres girafas, alguns disseram já ter visto na TV, e também acharam “coisa de louco” (VIEIRA; BONETTO, 2016. pp. 203-204).

Após de algumas aulas na quadra, o professor André encaminhou a turma para a sala de vídeo, só que desta vez mostrando os diferentes padrões de corpo dos praticantes de atletismo, desde meados do século XIX até os tempos atuais, sempre questionando a ideia do que é e o que não é saudável, e relacionando com a cultura. Nessa aula as crianças puderam perceber que em cada modalidade do atletismo requer um tipo de corpo. “O corpo de quem salta é o mesmo de quem faz o arremesso? Quem corre maratona tem o mesmo corpo de quem corre 100 metros, ou corridas de velocidade?” Antes destas colocações as crianças já tinham visto provas das modalidades citadas (VIEIRA; BONETTO, 2016. p. 205).

Durante as atividades, o professor André perguntou: “Podemos dizer que cada modalidade seja ela do atletismo, ou não, tem a sua cultura e isso faz com que o nosso corpo seja diferente?”. “Professor, ninguém é igual, todo mundo é diferente e cada um tem a sua cultura”. “É mesmo?” “Sim, professor, cada um tem sua cultura”. Então, perguntou para as crianças a razão de terem apontado no início do trabalho o que é corpo saudável e o que não é, já que cada um tem sua cultura, pode-se dizer que o outro não é saudável. Ninguém se manifestou e o professor continuou: “o que aconteceu é que vocês estavam acostumados a ouvir que para ser saudável tem de ser de um determinado jeito - magro, alto, ser modelo, ter certo tipo de corpo -, agora sabemos que as questões de saúde e beleza de um corpo são construções que se dão no âmbito da cultura”. “Outra coisa: agora podemos analisar o que nos leva a falar certas coisas sobre o corpo dos outros e daqueles que não se parecem com a gente” (VIEIRA; BONETTO, 2016. p. 206).

A participação das pessoas com deficiência nas práticas corporais foi debatida pelo professor Pedro em uma tematização envolvendo o skate. Durante a experiência educativa, o docente mostrou vídeos para os alunos e as alunas de uma pessoa amputada participando de uma competição envolvendo a modalidade esportiva. Além disso, ao analisar a compreensão dos/das educandos sobre as aulas, esse debate voltou a ser realizado, com a ideia de valorizar as diferenças e refletir sobre as produções discursivas sobre os corpos que vivenciam diferentes manifestações da cultura corporal<sup>243</sup>.

Buscando aprofundar o conhecimento dos alunos sobre outras modalidades de skate, pesquisei vídeos da internet sobre as modalidades da megarrampa, freestyle e vertical. Apesar das confusões, muitos alunos conseguiram identificar nos vídeos que se tratavam de modalidades que ainda não haviam visto. Solicitei que anotassem as características de cada uma, bem como dos skatistas. A modalidade megarrampa, por aparecer na TV aberta esporadicamente, foi reconhecida por uma parte da turma. Mostrei o vídeo de um evento no Rio de Janeiro no qual um skatista chamado Ítalo Romano tentava ser o primeiro amputado a conseguir saltar sobre a megarrampa (BONETTO; AGUIAR, 2014. p. 234).

Além das características da modalidade, partindo do que Canen (2010) chamou de “dinâmicas de sensibilização de identidades”, selecionei vídeos que ilustravam skatistas que se distinguem da identidade hegemônica (homem, jovem, atleta, com certas condições físicas etc.). Nas gravações escolhidas, crianças, amadores, mulheres/garotas e um

---

<sup>243</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em BONETTO, Pedro Xavier Russo; AGUIAR, Camila dos Anjos. Skate no pé, skate no dedo e skate no controle: o currículo cultural em ação. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática** – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 221-244.

atleta com as pernas amputadas praticavam e competiam no mesmo evento dos homens profissionais (BONETTO; AGUIAR, 2014. p. 235).

Avaliando o projeto até o momento, percebi que ainda faltava problematizar as identidades que circulam em torno da referida manifestação, bem como a possibilidade ou não de praticá-la na rua, selecionei outras duas expectativas de aprendizagem: “reconhecer a manifestação como característica de um determinado grupo cultural, analisando estereótipos e traços de preconceito” e “ancorar a referida manifestação da cultura corporal, contextualizando-a histórica e socialmente” (BONETTO; AGUIAR, 2014. p. 237).

Em uma atividade na sala de aula, solicitei que desenhassem um skatista com todos os apetrechos usuais. Muitos desenharam skatistas com fones de ouvido, uns escreveram “rap” e “rock”, desenharam calças jeans, camisas xadrez, tênis grandes. Quase não havia equipamentos de segurança e três alunos desenharam skatistas fumando um cigarro que disseram ser de maconha. A distribuição dos desenhos do gênero feminino e masculino foi equilibrada, porém ninguém desenhou um skatista amputado. Quando questionados, disseram apenas que não lembraram (BONETTO; AGUIAR, 2014. p. 237).

O sacrifício dos atletas de alto nível para alcançar o rendimento satisfatório nas competições esportivas oficiais foi o tema debatido pela docente Liege no Ensino Fundamental. Durante a experiência, os alunos e as alunas realizaram a leitura de textos, analisaram documentários e refletiram sobre a temática, além de apresentar os trabalhos desenvolvidos na Feira de Ciências da Escola<sup>244</sup>.

Na aula com o tema Sacrifícios do corpo no esporte, levei um recorte do texto de Melo (2003). A proposta era discutir acerca do corpo dos atletas no esporte, o doping e o esporte de alto rendimento. Fizemos um grande círculo para uma leitura conjunta. Na sequência, discutimos cada ponto proposto, e os alunos explanaram suas reflexões. Essa aula foi muito envolvente, pois as opiniões eram diversas, e a maioria desconhecia o sofrimento dos atletas (SILVA; PORPINO, 2011. p. 63).

Na sala de vídeo, observamos a cena da suíça Gabriele Andersen, descrita no texto. Após verem aquela cena, os alunos pediram para repetir, pois muitos achavam que ela era deficiente e que se tratava das Paraolimpíadas. Discutimos e refletimos acerca das glórias e dos riscos a que os atletas submetem seus corpos na prática esportiva de alto rendimento, inclusive no contexto do esporte olímpico (SILVA; PORPINO, 2011. p. 63).

Dessa forma, enquanto nas aulas de Educação Física tratávamos dos temas relatados, concomitantemente a professora polivalente trabalhava os demais, tendo em vista que eles são complementares e

---

<sup>244</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em SILVA, Liege Monique Filgueiras; PORPINO, Karenine de Oliveira. O ensino do esporte: relato de experiência com alunos do 5º ano. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 2, n. 2, p. 56-66, 2011.

interdependentes. Portanto, contrapondo uma visão fragmentada dos conhecimentos, íamos articulando os conteúdos nas disciplinas a partir dos temas geradores, extraindo de cada um deles possibilidades para uma compreensão da totalidade (SILVA; PORPINO, 2011. p. 63).

Feito isso, propomos que a turma fosse dividida em quatro grupos. Cada grupo, por meio de sorteio, ficou com um tema a ser apresentado na Feira de Ciências (SILVA; PORPINO, 2011. p. 64).

Quanto ao tema Sacrifícios do corpo no esporte, percebemos haver uma preocupação na problematização e reflexão acerca dos sacrifícios a que os atletas submetem seus corpos na busca por medalhas, bem como os aparatos tecnológicos que os envolvem e os perigos que eles podem conferir ao ser humano. Os alunos fizeram a exposição por meio de bonecos pintados, recortes de jornais, imagens de anabolizantes e de atletas machucados (SILVA; PORPINO, 2011. p. 64).

Já o conhecimento sobre o corpo para além dos determinantes biológicos foi problematizado pela professora Jéssica durante as aulas de Educação Física em uma escola da rede estadual de São Paulo<sup>245</sup>. Ao abordar essa temática, a educadora refletiu com as crianças sobre a pluralidade de corpos existentes, destacando a valorização das diferenças étnicas e culturais entre as pessoas.

Então, após o levantamento dos conhecimentos das turmas nas discussões durante a chuva de ideias (avaliação inicial), o conteúdo foi analisado e os temas voltados para questões de autoimagem, sensibilidade (corpo próprio), corpo saudável, linguagens e expressões, gênero – orientação sexual, semelhanças e diferenças corporais como étnicas e culturais que se destacaram (ULASOWICZ et al., 2017. p. 85).

Em seguida, as vivências e discussões propostas para estudo do conhecimento do corpo foram: representação do corpo próprio com desenhos em uma folha e no chão, observando como os alunos e alunas retratariam as suas partes e seu todo. Muitos corpos foram representados em forma de “palitos”, indicando a necessidade de retomada da discussão e conceitos apresentados na chuva de ideias. Outros corpos não representaram em desenho que conceituaram, ou seja, o que é e como são. Desde suas características de cor de pele (muitas vezes representada por uma única cor de lápis), a textura do cabelo (por vezes ilustrado por um cabelo que não o/a representa ou gostaria de ter) e pelas diferenças entre os gêneros (corpo de menina, corpo de menino), como os corpos e rostos desenhados expressavam sensações/sentimentos (carinhas felizes) que não foram apresentadas na chuva de ideias (ULASOWICZ et al., 2017. p. 85).

---

<sup>245</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ULASOWICZ, Carla et al. Ensino sobre o corpo e a saúde em diferentes perspectivas no Ensino Fundamental I. In: OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla. **Educação Física Escolar e Saúde: perspectivas e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2017. p. 65-96.

Aproveitando a oportunidade sobre o que é “ser igual e diferente”, as alunas e os alunos foram convidados a olharem-se, tocarem-se e verbalizar o que viam, sentiam, achavam igual e/ou diferente. As percepções e declarações foram: “ele é mais baixo que eu”; “ela é grandona”; “o fulano é fortão, porque ele come mais”; “a gente é da mesma cor”; “eu tenho cor de chocolate”; “o cabelo dele é amarelo (loiro), mas a gente é gordinha”; o meu cabelo é igual o seu, professora” etc. Ou seja, descoberta de que somos corpos plurais (ULASOWICZ et al., 2017. p. 85).

O corpo encenado e percebido pôde ser ampliado e reconstruído pelas artes plásticas, na manipulação da massa de modelar. E com isso surgiu a necessidade de apreciação de obras de arte (desenhos e pinturas) que explanassem certos códigos e estéticas corporais, como o Fernando Botero (formas volumosas), Tarsila do Amaral (formas gigantescas) e Candido Portinari (contornos rudes) (ULASOWICZ et al., 2017. p. 90).

Um projeto educativo com as mesmas características foi relatado pela professora Carla, mas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Sob o título “O corpo que tenho e o corpo que sou”, a docente problematizou com as crianças sobre as diferentes identidades corporais existentes entre as pessoas, utilizando fotos delas e dos seus familiares<sup>246</sup>.

## **CORPOS SAUDÁVEIS, DOENTES, MODIFICADOS, PADRONIZADOS: AS CIÊNCIAS HUMANAS REMODELAM A PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Qual é a relação entre, de um lado, o corpo, como uma coleção de órgãos, sentimentos, necessidades, impulsos, possibilidades biológicas e, de outro, os nossos desejos, comportamentos e identidades sexuais? WEEKS, 2019. p. 46).

A exclusividade biológica que foi hegemônica na Educação Física propiciou uma intervenção pedagógica como um processo que olha para o ser humano somente na sua dimensão física, invisibilizando a sua totalidade e, por consequência, desconsiderando o contexto sociocultural em que as pessoas estão inseridas. Nessa conjuntura, o corpo foi compreendido apenas como um conjunto de músculos, órgãos, células e articulações e a ação sobre ele foi passível de treinamento, visando repetições técnicas de movimento,

---

<sup>246</sup> É possível acessar o relato de experiência completo em ULASOWICZ, Carla; SANTOS, Cássia Ulasowicz de Andrade Santos. Conhecimento sobre o corpo, formação de identidade e saúde na Educação Infantil. In: OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla. **Educação Física Escolar e Saúde: perspectivas e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2017. p. 49-64.

independente da prática corporal realizada, com vistas a conceber os padrões mínimos de funcionamento para a vida em sociedade (DAOLIO, 2015).

Apoiada nos aportes teóricos das Ciências Naturais, a Educação Física Escolar realizou a sua atuação político-pedagógica pensando no indivíduo em direção à sociedade, proporcionando que seus conteúdos fossem definidos de acordo com as características biológicas humanas ou nas fases do desenvolvimento motor. Em contrapartida, quando o componente curricular é concebido a partir das discussões e análises das Ciências Sociais e Humanas, passa a ser considerado a influência da sociedade sobre as pessoas, viabilizando que os seus conhecimentos sejam determinados a partir do patrimônio cultural construído pela humanidade, sendo estes constantemente atualizados e ressignificados (DAOLIO, 2015).

Portanto, as 19 experiências político-pedagógicas dos professores e das professoras de Educação Física que problematizaram temas relacionados com a saúde e o corpo além dos terminantes biológicos, debatendo e refletindo com os alunos e as alunas sobre temas como padrão de beleza, conceitos ampliados de saúde e qualidade de vida, a diversidade cultural nos corpos dos sujeitos, as representações que crianças, idosos, adultos, adolescentes e pessoas com deficiência produzem ao vivenciar as práticas corporais e os discursos naturalizados que apenas alguns corpos podem participar de determinadas manifestações da cultura corporal, são concebidas a partir dos conhecimentos produzidos pelas Ciências Humanas e Sociais, possibilitando que os/as estudantes compreendam essas temáticas de forma sistêmica, ampla e sempre provisória.

Assim, os conhecimentos disseminados pelos/pelas docentes de Educação Física deixam de ser apenas prescritivos e elitistas, se tornando reflexivos, principalmente quando as vivências e debates realizadas nas aulas relacionam os discursos da saúde, da qualidade de vida e dos comportamentos corporais com aspectos políticos, econômicos, históricos, sociais e culturais.

Como é evidenciado por Couto (2013), nas últimas décadas, centros de pesquisas, artistas, a mídia e a população em geral tem produzido discursos sobre um corpo modificado, que visa a manutenção do vigor, juventude, beleza e aparência saudável. Os avanços tecnológicos, sobretudo nos campos da medicina, informática, biotecnologia e telecomunicações, provocam para que os seres humanos utilizem próteses, estimulantes químicos, realizem cirurgias plásticas e implantes, além do mapeamento genético que ganha cada vez mais destaque. Nesse cenário, a saúde passa a ser vista como uma construção que necessita da atualização dos corpos por meio das tecnologias avançadas,

descartando todos os seres humanos que não alcançam esse padrão corporal saudável/modificado/padronizado.

Os debates proporcionados pelos educadores e pelas educadoras potencializaram, a partir do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais e Humanas, o respeito e a valorização das diferenças entre as marcas que os praticantes de diferentes práticas corporais carregam nos seus corpos, além de indagar, constantemente, a produção discursiva produzida pelas Ciências Biológicas da relação “tênue” entre saúde, alimentação saudável e realização de atividade física.

## CAPÍTULO 10

### A TRADUÇÃO INTERCULTURAL NAS PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POR UMA PEDAGOGIA ENGAJADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Do ponto de vista teórico, conforme mencionado anteriormente e enfatizado por Gandin, as lutas contra-hegemônicas levam a sério o trabalho de rearticular os discursos e as posições de sujeitos dominantes com fins contra-hegemônicos. Em termos mais claros, isso é exatamente o que aconteceu no projeto da Escola Cidadã, quanto ativistas redefiniram os fundamentos neoliberais, com autonomia e descentração, a fim de adequá-los a seus propósitos ou seja, para não disciplinar a esfera pública, mas para democratizá-la. Conforme observa Chen, os movimentos de oposição reconhecem que o Estado está sempre em formação, o que abre espaço para mediar a sua relação com e entre grupos subalternos, a educação e outras arenas sociais. Embora Gandin fale em trabalhar “nas brechas” e Chen fale em encontrar as “áreas cinzas”, ambos inserem essa ideia no contexto de reorientar os modelos dominantes e construir novas formas de senso comum dentro das condições que os grupos menos poderosos enfrentam diariamente. Talvez isso também seja o que Aronowitz quer dizer quando se refere a um etnógrafo sueco que insistia que devemos “cavar no solo onde pisamos” – nesse caso, acadêmicos progressistas em suas próprias universidades (APPLE; BURAS, 2008. pp. 278-279).

De um modo igualmente poderoso, Delgado Bernal nos lembra, em sua análise das revoltas na zona leste de Los Angeles, de que as mobilizações bem-sucedidas baseiam-se em um conceito multidimensional de ativismo e liderança popular. Pelo reconhecimento de diversas maneiras de participar ou “liderar”, as lutas contra-hegemônicas podem ser fortalecidas. Ainda que porta-vozes oficiais sejam essenciais, ela recorda que a formação de redes e a organização para construir uma base ampla de apoio e conscientização, de “forma sutil ou direta” (seja deixando jornais de caráter radical em banheiros para estudantes lerem, seja subindo em um carro para fazer um discurso espontâneo para a multidão), todas são contribuições importantes e absolutamente essenciais para o sucesso das iniciativas de oposição em educação e outras áreas. Essa base ampla de apoio, de fato, foi essencial para o sucesso dos movimentos de oposição em Taiwan, onde iniciativas educacionais foram fortalecidas por tentativas de ganhar vagas na legislatura e de ocupar o tempo na mídia (APPLE; BURAS, 2008. p. 279).

Sousa Santos (2010) defende que o pensamento ocidental moderno é abissal, pois constitui-se em um sistema de distinções visíveis e invisíveis que se interconectam. As distinções que não podemos ver são fundamentadas por linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos, separando quem está de um lado e quem se



encontra na outra parte dessa linha. Quem fica no local mais fraco desaparece, sendo produzido como inexistente.

A característica principal do pensamento abissal é estimular a separação das pessoas nos dois lados desse sistema. No campo do conhecimento, o pensamento abissal promove a ciência moderna com a detentora do conhecimento verdadeiro, enquanto todas as outras experiências do mundo se tornam falsas, proporcionando uma invisibilidade nas outras formas de produzir saberes. Para exemplificar, os conhecimentos populares, camponeses ou dos indígenas ficam do lado invisível da linha, já que não possuem o status da verdade, promovendo o fascismo social (SOUSA SANTOS, 2010).

Nesse modelo de sociedade, diversificados grupos que estavam incluídos no “contrato” de bem-estar social promovido pelo estado são excluídos sem qualquer perspectiva de regresso, proporcionando que trabalhadores e classes populares assistam a eliminação dos seus direitos sociais e econômicos, tornando-se, dessa forma, populações descartáveis (SOUSA SANTOS, 2010).

Esse tipo de fascismo pode conviver com as democracias liberais, pois nessa lógica do neoliberalismo, todos e todas possuem os mesmos direitos, deveres e condições de melhor de vida pelos seus esforços. Em diálogo com Sousa Santos (2010), estamos em um período em que os regimes políticos são apresentados como democráticos, mas a população se torna socialmente fascista.

É nesse ponto que os professores e as professoras de Educação Física organizam práticas político-pedagógicas de caráter progressista, a partir da tradução intercultural dos saberes dos diferentes grupos que se encontram do lado mais fraco da linha estabelecida pelo pensamento abissal ocidental moderno.

As nossas análises mostraram que o conjunto das 245 experiências educativas, muitas vezes apagadas e invisibilizadas por conta do pensamento abissal que também separa a produção de conhecimento dos/das docentes da escola, são fruto da interpretação, negociação, tradução e produção da prática político-pedagógica de educadores e educadoras de Educação Física que organizam as suas ações didáticas a partir de seis temas culturais, sendo eles: a organização de projetos e trabalhos interdisciplinares de acordo com o projeto político-pedagógico da escola; o planejamento das atividades de ensino de forma participativa, onde os alunos e as alunas também são engajados no processo educativo; a análise das desigualdades socioeconômicas que perpassam as práticas corporais, com intencionalidade de buscar a justiça social; a promoção de uma educação antirracista, desenvolvendo temas nas aulas que envolvem a história e a cultura

das manifestações da cultura corporal de matriz africana e indígena, além da valorização da cultura negra nas práticas corporais; o combate contra a discriminação de gênero, problematizando com os/as estudantes o preconceito contra as mulheres e a população LGBTQI+ nas danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras; além da estruturação de debates fundamentados pelas relações entre corpo, saúde e práticas corporais que superam os determinantes biológicos.

Dessa forma, esses/essas docentes de Educação Física começam a planejar as suas atividades de ensino na perspectiva do pensamento pós-abissal, defendido por Sousa Santos (2010). Esse tipo de pensamento reconhece a exclusão social no seu sentido mais amplo, além de considerar que enquanto essas desigualdades existirem, não será possível a criação de um sistema político-econômico pós-capitalista progressista. Ele também confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, porque reconhece a pluralidade de conhecimentos heterogêneos existentes no mundo (sendo um deles a ciência moderna) e as interações sustentáveis, dinâmicas e contraditórias entre eles.

Assim, todos os saberes produzidos por pessoas com uma visão de mundo que promove resistência aos ideais do neoliberalismo global podem ser utilizados, fortalecendo uma ecologia de saberes contra-hegemônicos. Ao levar em consideração todas essas experiências, uma das características do pensamento pós-abissal está ancorada na tradução intercultural, já que todos esses conhecimentos são produzidos a partir de diferentes linguagens, distintas categorias e universos simbólicos, visando uma vida melhor para todos e todas (SOUSA SANTOS, 2010).

É a construção da organização didático-pedagógica a partir dos seis temas culturais descritos anteriormente que promove um processo de resistência contra as políticas educativas neoliberais cada vez mais presentes no sistema educativo brasileiro.

Bossle (2019) reforça que vivemos em tempos de “Educação S/A” no Brasil, onde as forças neoliberais se uniram com os grupos neoconservadores, encontrando forte aderência aos interesses dos empresários brasileiros, que discursam pela privatização do sistema público de educação e estimulam um ensino padronizado, tecnicista e mecanicista, desvalorizando a cultura e os conhecimentos dos/das educadores/as e estudantes, em detrimento da importação de modelos curriculares prontos que interessam as classes dirigentes e estimulam a mercadorização da educação.

Nessa conjuntura, no conjunto dos relatos de experiência das aulas de Educação Física analisados, os professores e as professoras do componente curricular produzem

resistências contra essa lógica neoliberal. Arroyo (2013) aponta que transgredir foi a saída encontrada pelos educadores e pelas educadoras para não sucumbir ao legalismo autoritário, controle curricular e do tratamento infantilizado que eles e elas tem recebido nas últimas décadas, principalmente quando esse pacote de educação utilitarista avançou.

Para os gestores, a mídia e algumas famílias, essas transgressões e resistências podem ser compreendidas como imprudências cometidas pelos/pelas docentes. Todavia, ainda em diálogo com Arroyo (2013), enxergamos nessas práticas político-pedagógicas valores éticos, que respeitam as crianças e adolescentes que chegam cheios de vida nas salas de aula, deixando de lado as normas frias e mortas que tratam os alunos, as alunas, os educadores, as educadoras e toda a comunidade escolar apenas como um número, como se ali estivessem corpos sem vida e silenciosos, com pensamentos e sentimentos padronizados.

Portanto, existe um embate no cotidiano escolar entre uma concepção de Educação Básica tecnicista, fria, regida pelos discursos da neutralidade do mercado, além de normatizada e regulada, e as transgressões pedagógicas coletivas produzidas pela comunidade escolar, com o intuito de driblar, nas brechas deixadas pelo sistema, essa visão reducionista das relações pedagógicas, criando um coletivo profissional que planejam todas as suas ações didático-pedagógicas por aspectos éticos pautados nas relações humanas vividas nas escolas (ARROYO, 2013).

Esse caráter transgressor é genuinamente educativo, visto que produz sempre novos desafios, estimula a criatividade e transborda a luta pela liberdade coletiva de ensinar e aprender nos espaços educativos das escolas, legitimando uma cultura de autonomia pedagógica e compromisso com todos e todas envolvidos naquela comunidade escolar, em contraposição ao controle das administrações dos sistemas escolares, que estimula o isolamento na sala de aula e uma cultura profissional individualista (ARROYO, 2013).

Nos últimos dez anos, em diferentes escolas brasileiras, professores e professoras de Educação Física não sucumbiram as tentativas de racionalização empresarial do sistema educacional, enfatizando que o trabalho e as relações humanas que ocorrem nos ambientes escolares acontecem levando em consideração as marcas e características da ação educativa artesanal, transgressora e de resistência do ofício de mestre.

\*\*\*\*\*

## **TRADUÇÕES INTERCULTURAIS QUE NASCEM DAS PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Sob a ingerência dos intelectuais que residem nas universidades brasileiras, desde o início do século XXI, currículos com propostas detalhadas de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e avaliação foram publicadas por diferentes rede de ensino no território brasileiro, com a perspectiva de “orientar” o trabalho político-pedagógico dos professores e das professoras de Educação Física Escolar. Bracht (2013) menciona que tanto no Brasil, como na Espanha e Argentina, existe uma tradição permanente da publicação de manuais completos de Educação Física para as escolas em todos os níveis de escolarização.

Em nossa análise, essas propostas, em alguns contextos educacionais, serviram apenas para orientar o trabalho pedagógico dos/das docentes do componente curricular. Por conta dessa realidade, assim como Bracht (2013), reforçamos a importância de apostar nos professores e nas professoras como autores e autoras na elaboração das suas ações didáticas, sendo reconhecidos como sujeitos das suas ações.

Mesmo que a área de Educação Física já tenha acumulado conhecimentos suficientes para formular propostas curriculares detalhadas para cada nível de ensino, a segunda metade do século XXI foi marcada pela publicação dos mais variados relatos de experiências educativas das aulas do componente, a partir de traduções interculturais que os/as docentes realizam, ao tomar contato com os discursos mais progressistas, proporcionando experiências aos/às estudantes que possibilitam a vivência concreta da construção de ambientes mais democráticos, a reflexão sobre os marcadores sociais que atravessam a sociedade contemporânea e estão presentes nas práticas corporais e a compreensão de que os discursos sobre a saúde e padrões corporais são construídos levando em consideração questões que ultrapassam, e muito, os determinantes biológicos.

Em consonância com Bracht (2013), vivemos o momento em que não é mais possível ter a segurança de uma Educação Física verdadeira e padronizada que acontece dentro de todas as escolas, mas os professores e as professoras do componente adquiriram autonomia para criar diferentes “educações físicas”, coerentes com seus contextos específicos, com bases em princípios democráticos e fundamentadas por uma visão de ser humano e sociedade que luta pela diminuição das desigualdades sociais e valoriza as diferenças culturais dos diferentes grupos que coabitam a sociedade contemporânea.

Em diálogo com Ferrazo (2016), essa forma de compreender as experiências que ocorrem nas escolas potencializam a complexidade das práticas político-pedagógicas produzidas de forma coletiva, que são tecidas por diferentes processos de negociação e tradução intercultural, rompendo com qualquer possibilidade da instituição de um currículo comum, centralizador e pautado por interesses econômicos, para o início de uma tradição que valoriza multiplicidade de projetos educativos que nascem no cotidiano escolar.

Nesse contexto, rompe-se com a discussão enviesada de uma parcela dos/das intelectuais da educação, onde descreviam que a prática político-pedagógica deveria ser fundamentada pela aplicação das teorias produzidas no meio acadêmico. Essa ideia fomentou a divisão do trabalho entre os que são responsáveis por pensar e construir as teorias e aqueles que executam essas ideias pedagógicas nas escolas, partindo de um princípio que ocorre na ação pedagógica o encontro de uma teoria educacional e a intervenção educativa, formulando uma espécie de relação entre teoria e prática (BRACHT, 2015).

Em contraposição com essa ideia, assim como Bracht (2015), defendemos que existem duas teorias distintas, sendo elas produzidas pelo ambiente acadêmico e na ação pedagógica dos professores e das professoras nas aulas de Educação Física Escolar. Nesse contexto, existe uma relação teoria/prática na formulação de teorias e outra na prática político-pedagógica dos/das docentes que lecionam na Educação Básica. Ambas as teorias são formuladas de acordo com a interpretação, negociação, tradução e produção intercultural dos diferentes discursos existentes na sociedade. No caso desse trabalho, pelas intervenções progressistas dos grupos que se encontram do lado mais fraco da linha abissal que separa as pessoas em humanos e sub-humanos.

Durante muito tempo, a produção acadêmica produziu os educadores e as educadoras como meros tarefeiros que “aplicavam a teoria na prática”, não reconhecendo eles e elas como produtores de conhecimentos e sujeitos dotados de autonomia de ação, indicando ainda que o possível fracasso do sistema educacional brasileiro ocorreria porque os/as docentes seriam “maus aplicadores das brilhantes ideias formuladas pelos intelectuais” (BRACHT, 2015).

Esse trabalho mostrou que existe um cotidiano escolar repleto de experiências político-pedagógicas que consideram a tradução intercultural dos saberes de diferentes grupos que são marginalizados na sociedade, potencializadas pelas resistências e transgressões dos educadores e das educadoras de Educação Física, que se contrapõem

constantemente as políticas públicas neoliberais da educação, pois consideram apenas os currículos padronizados, a eficiência na gestão e os conhecimentos que relacionam o processo educativo com os avanços econômicos como válidos para circularem na escola.

\*\*\*\*\*

## **PARA FINALIZAR ESSA HISTÓRIA: PEDAGOGIA ENGAJADA E OUTRAS RESISTÊNCIAS....**

A resistência contra o poder da ideologia neoliberal na educação, que considera a pedagogia como uma forma de resolver os problemas de natureza técnica ou dificuldades burocráticas, deixando de lado as questões sociais e políticas que integram a prática educativa, considerada neutra e com função social de promover um saber técnico para os/as estudantes adentrarem no mundo do trabalho (FREIRE, 1995), somente se faz possível quanto os professores e as professoras assumem uma pedagogia engajada na sua prática político-pedagógica (HOOKS, 2017).

A pedagogia engajada acontece quando os/as docentes tem coragem de transgredir as fronteiras que consideram a sala de aula como um espaço onde os alunos e as alunas lidam com os conhecimentos sistematizados como se fossem uma linha de produção, desafiando o sistema da educação bancária (HOOKS, 2017).

A partir desse engajamento crítico, estudantes e docentes são considerados participantes ativos no processo educativo e não consumidores passivos, possibilitando um trabalho coletivo com ideais democráticos. Nesse cenário, tanto educadores como educandos assumem o compromisso ativo com o trabalho desenvolvido em sala de aula, possibilitando relações de trocas solidárias e o bem-estar de todos e todas (HOOKS, 2017).

Assim sendo, a pedagogia engajada não busca simplesmente capacitar os alunos e as alunas e envolvê-los de forma ativa no trabalho educativo, mas procura tornar o ambiente educacional um local de crescimento para todos aqueles que participam das reflexões, análises e debates organizados. Dessa forma, educadores e educadoras progressistas pensam nas suas ações didáticas para transgredir o sistema de dominação que acontece em muitas escolas, principalmente porque essas instituições são estimuladas a pensar nos seus projetos educativos fundamentadas nas políticas públicas neoliberais de educação (HOOKS, 2017).

Portanto, ao assumir, de forma engajada, uma pedagogia que estimula a participação ativa dos alunos e das alunas, além de encorajá-los a transgredir as fronteiras raciais, sexuais e de classe que perpassam as práticas corporais, os professoras e as professoras de Educação Física que publicaram as experiências político-pedagógicas analisadas nesse trabalho borram o pensamento abissal e resistem ao discurso fatalista que aponta a aceitação de todas as desigualdades sociais impostas pelo sistema neoliberal, como se não houvesse outra forma de construir um mundo mais digno e justo para todos e todas.

Entretanto, é importante salientar que as resistências contra as políticas públicas de caráter neoliberal na educação, que influenciam a organização do trabalho pedagógico dos educadores e das educadoras de Educação Física, estão sendo feitas em outros campos de batalha.

No âmbito da formação profissional de licenciados em Educação Física, diversas experiências político-pedagógicas estão sendo desenvolvidas a partir da interpretação, negociação, tradução e produção intercultural do trabalho pedagógico desses/dessas futuros/as docentes do componente curricular, onde eles e elas também se fundamentam, de alguma forma, nos temas culturais de caráter progressista identificados nessa pesquisa, contrariando o modelo neoliberal do sistema educativo. Nesse ponto, destacamos os relatos descritos por Silva e Martinelli (2016) na Educação Infantil, Sbeghen, Lima e Torres e Cardoso (2016) nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Ferreira et al. (2015) nas séries finais do Ensino Fundamental, Mota e Lezan (2018) no Ensino Médio e Oliveira, Sousa e Melo (2015) na Educação e Jovens e Adultos.

Pesquisas qualitativas realizadas na última década também apontam para o mesmo caminho, como aquelas produzidas por Correia (2013) que investigou a possibilidade de organizar uma educação crítica e emancipatórias nas aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, Botelho (2013) que analisou a viabilidade da utilização de livros infantis para planejar as aulas de Educação Física na Educação Básica, Vieira (2014) que conheceu as perspectivas e experiências dos professores de Educação Física sobre a utilização do texto escrito como recurso didático, Lins Rodrigues (2015) que versou sobre a tematização das culturas negras no currículo da Educação Física, Coelho (2017) que descreveu sobre a organização do currículo de Educação Física por projetos de trabalho em uma escola municipal do Rio Grande do Sul, Farias (2017) que compreendeu como que os professores de Educação Física sistematizam a sua prática pedagógica levando em consideração a história de vida dos estudantes, Andreani (2018)

que mostrou a prática político-pedagógica dos professores e das professoras de Educação Física no Instituto Federal de São Paulo e Santos (2018) que relatou a utilização de pedagogias participativas nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental.

Destacamos também o avanço de grupos de estudos que debatem e refletem, de forma criteriosa, sobre a organização da prática político-pedagógica da Educação Física, produzindo conhecimentos e proporcionando a formação continuada de docentes que atuam na rede pública de ensino (BOSSLE; BOSSLE, 2018; NEIRA; NUNES, 2018).

Ainda nessa lógica, estudos têm demonstrado que os alunos e as alunas da Educação Básica começam a compreender que as aulas do componente curricular na escola possuem como função social possibilitar análises, reflexões e vivências sobre os aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais relacionados com as manifestações da cultura corporal, reforçando o nosso discurso que as resistências ocorrem em diversificados espaços e ambientes educacionais (REIS; MOLINA NETO, 2014; VENÂNCIO, 2014; GUARINON, 2016; OLIVEIRA JÚNIOR, 2017; ALVES et al., 2018; NEVES, 2018; MARTINS, 2019; SÁ, 2019; SILVA, SOUZA, MALDONADO, 2019; SILVA; SOUZA; MARTINS, 2019).

Bracht (2019) aponta que desde a década de 1980 se construiu um entendimento que o objeto de ensino da Educação Física é considerado como um elemento da cultura. Assim, o componente curricular passou a ser responsável por possibilitar que as novas gerações se apropriem de todos os elementos que produzem as manifestações da cultura corporal e não mais pela atuação racional sobre o corpo biológico. Na perspectiva do autor, propostas curriculares de diferentes redes públicas passam a adotar essa perspectiva, legitimando a função social do componente curricular.

Destarte, esse trabalho mostrou que muitos professores e muitas professoras também legitimaram essa concepção da Educação Física em suas práticas político-pedagógicas. Embora exista da nossa parte, concordância com a interpretação de Bracht (2019) sobre o que a área se tornou, acreditamos que a última década consolidou a produção de experiências que tornam os/as docentes do componente como intelectuais da sua atuação profissional, a partir da tradução intercultural de uma teoria/prática produzida em cada contexto educacional.

Nessa toada, caberia aos intelectuais que atuam na universidade, a partir de uma pedagogia engajada e progressista, analisar como diferentes campos teóricos inspiram uma prática político-pedagógica também engajada e progressista nas aulas de Educação Física na Educação Básica, como foi feito por Bossle (2018) e Santos Júnior e Neira



(2019). O corpo docente das instituições escolares espalhadas pelo território nacional, ao interpretar, negociar, traduzir essas contribuições no campo teórico, passariam a planejar os seus projetos educativos como intelectuais no campo da intervenção profissional. Essa relação entre produção de saberes acadêmicos e da prática pedagógica, desde que respeite a autonomia de cada contexto, poderiam se encontrar na luta por uma sociedade com melhores condições socioeconômicas e que tenha na sua raiz a valorização das diferenças culturais.

Um projeto que visou a conquista do pensamento pós-abissal esteve em andamento na última década no campo da Educação Física. Entre transgressões e resistências, ele pode continuar existindo nos próximos anos. Em última instância, o que nos resta é finalizar essa história com o jargão que iniciamos o trabalho “Professores e professoras de Educação Física progressistas do mundo, uni-vos!”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 69-86.

ALMEIDA, Felipe Quintão. Educação Física Escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**. Cuiabá-MT, v. 21, n. 3, p. 7-16, 2017.

ALTMANN, Helena. **Educação Física Escolar**: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.

ALTMANN, Helena; MARIANA, Marina; UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na Educação Infantil. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 15, n. 2, p. 285-301, 2012.

ALVES, José Eustáquio Diniz et al. Meio século de feminismo e o empoderamento das mulheres no contexto das transformações sociodemográficas do Brasil. In: BLAY, Eva Alterman; AVELAR, Lúcia. **50 anos de feminismo**: Argentina, Brasil e Chile: a construção das mulheres como atores políticos e democráticos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017. p. 15-54.

ALVES, Luana Tavares de Oliveira et al. Prática pedagógica inovadora nas aulas de Educação Física Escolar: percepções de estudantes e de um professor. **Biomotriz**. v. 12, n. 2, p. 81-101, 2018.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação dos corpos femininos. In: GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 109-123.

ANDREANI, Fabiana. **O ensino da Educação Física no Instituto Federal de São Paulo**. (Mestrado Profissional). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

APPLE, Michael. **Conhecimento oficial**: a educação democrática em uma era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder**. Porte Alegre: Artes Médicas, 2002.

APPLE, Michael; BURAS, Kristen. Respondendo ao conhecimento oficial. In: APPLE, Michael; BURAS, Kristen. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os

subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 273-285.

ARAUJO, Ivanildo Amaro. Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. **Currículo sem Fronteiras**. v. 14, n. 3, p. 181-207, 2014.

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 131-164.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ATWOOD, Margaret. **O conto de da aia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BALL, Stephen; MEGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARREIRA, Tathiana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

\_\_\_\_\_. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BEDIN, Gilmar Antonio. Cidadania. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico da Educação Física**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 110-113.

BEISEGEL, Celso Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 29, n. 3, p. 247-253, 2017.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; RINALDI, Wilson; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Viabilidade do trabalho com a temática saúde em aulas de Educação Física. **Caderno de Educação Física**. Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 18, p. 11-20, 2011.

BLAY, Eva Alterman. Como as mulheres se construíram como agentes políticas e democráticas. In: BLAY, Eva Alterman; AVELAR, Lúcia. **50 anos de feminismo: Argentina, Brasil e Chile: a construção das mulheres como atores políticos e democráticos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017. p. 65-98.

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

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. **Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física**. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na educação física – uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2002.

\_\_\_\_\_. Nosso “inédito viável”: professor de Educação Física intelectual transformador. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-34.

\_\_\_\_\_. A atualidade e relevância da educação libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de “Educação S/A”. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba, PR: CRV, 2019. p. 17-32.

BOSSLE, Fabiano; BOSSLE, Cibele Biehl. “O conhecimento de quem é mais valioso?” Educação Física Escolar, educação crítica e pesquisa científica no grupo DIMEEF/UFRGS. In: BOSSLE, Fabiano et al. **Educação Física Escolar, etnografias e autoetnografias: a formação de intelectuais transformadores**. Curitiba: CRV, 2018. p. 15-32.

BOSSLE, Fabiano; BOSSLE, Cibele Biehl; NEIRA, Marcos Garcia. Desafios na docência da Educação Física Escolar. In: BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Didática(s) da educação física: formação docente e cotidiano escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 119-132.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. Leituras para (re)pensar o trabalho coletivo dos professores de Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 89-107, 2009.

BOTELHO, Rafael Guimarães. **A utilização da literatura infantil na educação física:** diferentes possibilidades educacionais. Relatório técnico-científico (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRACHT, Valter. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.

\_\_\_\_\_. A Constituição das Teorias Pedagógicas em Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 58, p. 69 – 88, 1999.

\_\_\_\_\_. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In\_\_CAPARRÓZ, F. E. **Educação Física Escolar:** política, investigação e intervenção. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001. p. 67-80.

\_\_\_\_\_. Dilemas no cotidiano da Educação Física Escolar: Entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o Futuro – Educação Física Escolar:** dilemas e práticas. Ano XXI, boletim 12, 2011.

\_\_\_\_\_. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDIDA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo...e “mente”:** novas contradições e desafios para o século XXI. 26ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 99-116.

\_\_\_\_\_. **Educação Física & Ciência:** cenas de um casamento infeliz. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação Física, método científico e reificação. In: STTIGER, Marco Paulo. **Educação Física + Humanas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 1-22.

\_\_\_\_\_. **A Educação Física Escolar no Brasil:** o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. **Emancipação e diferença na educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Educação Física Escolar.** In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico da Educação Física.** 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 241-247.

BROWN, Mano. Fórmula mágica da paz. RACIONAIS MC’S. **Sobrevivendo no inferno.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 121-132.

BUSS-SIMÃO, Márcia; FIAMONCINI, Luciana. Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre as possibilidades de trabalhos com projetos. **Pensar a Prática.** Goiânia, v. 16, n. 1, p. 297-314, 2013.

CAMPOS, Rogério Campos. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo: Loyola, 1989.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação a negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 36ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. **Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, 2012.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 18ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CARVALHO, Yara Maria. Entre o biológico e o social. Tensões no debate teórico acerca da saúde na Educação Física. **Motrivivência**. Ano XVII, n. 24, p. 97-105, 2005.

CARVALHO, Yara Maria; GOMES, Ivan Marcelo; FRAGA, Alex Branco. Educação Física + ciências humanas + saúde. In: STIGGER, Marco Paulo. **Educação Física + Humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 129-154.

CÁSSIO, Fernando. Desbarbarizar a educação. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 15-24.

CASTELLANI FILHO, Lino. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 17ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura**: a crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**: a Educação Física como componente curricular. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CLEMENT, Jennifer. **Reze pelas mulheres roubadas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

COATES, Ta-Neshi. **Entre o mundo e eu**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

COELHO, Márcio Cardoso. **Projetos de trabalho e Educação Física em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: a construção possível que acontece na

escola. (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2017.

COELHO, Márcio Cardoso et al. Projetos de trabalho e Educação Física Escolar: um olhar a partir das produções. **Corpoconsciência**. Cuiabá-MT, v. 20, n. 2, p. 45-56, 2016.

COELHO, Márcio Cardoso et al. Projetos de Trabalho e Educação Física: uma perspectiva viável de organização curricular. In: BOSSLE, Fabiano et al. **Educação Física Escolar, etnografias e autoetnografias**: a formação de intelectuais transformadores. Curitiba: CRV, 2018. p. 83-90.

CORREIA, Mesaque Silva. **Educação Física Escolar no contexto da educação popular na escola pública**: a construção da realidade desejada na imperfeição do fazer diário. (Doutorado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2013.

CORREIA, Walter Roberto. Planejamento participativo e o ensino da Educação Física no 2º grau. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 10, n. 2, p.43-48, jan. 1996.

\_\_\_\_\_. Educação Física Escolar: desafiando a sua previsível imutabilidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 28, n. 4, p. 691-700, 2014.

CORSINO, Luciano Nascimento. Raça, gênero e a lei 10.639/03 no âmbito da Educação Física Escolar: percepções docentes. **Revista Internacional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 247-262, 2015.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 24, n. 45, p. 57-75, 2014.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Educação Física Escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016.

COUTO, Edvaldo Souza. Corpos modificados: o saudável e o doente na cibercultura. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 172-186.

CRELIER Cátia Malaquais; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo. Africanidade e afrobrasilidade em Educação Física Escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1307-1320, 2018.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção da identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 116-131, 2009.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 40-42, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação Física e pesquisa sociocultural. In: STIGGER, Marco Paulo. **Educação Física + Humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 111-128.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física e temas transversais na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Unijuí, 2017.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

DEVIDE, Fabiano Pires. Educação Física e saúde: em busca de uma reorientação para a sua práxis. **Movimento**. Porto Alegre, Ano III. N. 5, p. 44-55, 1996.

DEVIDE, Fabiano Pires et al. Estudos de gênero na Educação Física brasileira. **Motriz**. Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Democracia e autoritarismo: entre o racismo e o antirracismo. In: **Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 98-115.

DORNELLES, Priscila Gomes. Marcas de gênero na Educação Física Escolar. A separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**. Ano XXIII, n. 37, p. 12-29, 2011.

DORNELLES, Priscila Gomes; DAL'LGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, 1585-1599, 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar. In: GARCIA, Regina Leite. **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 97-110.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto**



**político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 24ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 131-142.

FARIA, Bruno de Almeida et al. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la Educación Física y el Deporte**. v. 2, n. 1, p. 11-28, 2010.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**. Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 120-129, 2012.

FARIAS, Uirá de Siqueira Farias. **Prática Pedagógica na Educação Física:** a percepção dos autores de saberes na realidade escolar. (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2017.

FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar:** indícios de mudanças. Curitiba, PR: CRV, 2017.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André. Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 33, n. I, p. 119-134, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos em realização com os cotidianos escolares: fragmentos de *narrativasimagens* tecidas em redes pelos sujeitos praticantes. FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo e Educação Básica:** por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 17-50.

\_\_\_\_\_. **Currículos em redes**. Curitiba, PR: CRV, 2016.

FERRAZ, Osvaldo Luis. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade a questão da pré-escola. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 16-22, 1996.

FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto et al. A ginástica geral na intervenção do PIBID de Educação Física numa perspectiva de formação cultural e inclusão social. **Conexões:** revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas, v. 13, n. especial, p. 1-26, 2015.

FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. A revista Capricho e a produção dos corpos adolescentes femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 124-135.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 13-41.

FRAGA, Alex Branco. A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 96-108.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra dessa mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. As gêneses da tese do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem”partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GADOTTI, Moacir. Educação e globalização neoliberal: um olhar a partir da América Latina. **Educação & Linguagem**. Ano 9, n. 13, p. 62-78, 2006.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. **Educação Física Escolar**: do berçário ao ensino médio. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GANDIN, Luís Armando. A escola cidadã: implementação e a recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GARCIA, Rafael Marques; BRITO, Leandro Teofilo. Performatizações queer na Educação Física Escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1321-1334, 2018.

GEISELBERGER, Heinrich. **A grande regressão**: um debate internacional sobre os novos populismos – e como enfrentá-los. São Paulo: Estação Liberdade, 2019.

GEMERASCA, Maristela; GANDIN, Danilo. **Planejamento participativo na escola. O que é e como se faz.** 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen. Do Modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

GHANEM JÚNIOR, Elie George Guimarães. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ). **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, 2013.

GHERES, Adriana de Faria. **Currículo cultural de Educação Física e a linguagem corporal: uma intervenção/cartografia a partir da dança.** Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica.** Ijuí: Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. A educação dos corpos, dos gêneros, e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE.** v. 1, n. 2, p. 71-83, 2010.

\_\_\_\_\_. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 30-42.

\_\_\_\_\_. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCWENGBER, Maria Simone Vione. **Educação Física e gênero: desafios educacionais.** Ijuí: Unijuí, 2013. p. 23-44.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: breves reflexões. BRANDÃO, Ana Paula. **Modos de fazer: cadernos de atividades, saberes e fazeres.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19-26.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras.** v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

\_\_\_\_\_. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. **Currículo sem Fronteiras.** v. 19, n. 2, p. 609-627, 2019.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 34, e197406, 2018.

GRANDO, Beleni Saléte; PINHO, Vilma Aparecida. As questões étnico-raciais e a Educação Física: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Educação Física Escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.** Curitiba: CRV, 2016. p. 25-44.

GUAJAJARA, Sonia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019. p. 171-174.

GUARINON, Poliani Claro. **Representações sociais e o currículo da Educação Física: com a palavra os alunos.** (Mestrado em Educação Física). Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GUERRA, Alexandre et al. **Atlas da exclusão social no Brasil: dez anos depois.** São Paulo: Cortez, 2014.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Atuação dos professores na Educação Física Escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In: SILVA, Paula Cristina da Costa et al. **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e na América Latina: suas conexões com a Educação Física e com as Ciências do Esporte.** Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016. p. 45-70.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar.** Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Edelbra, 2012.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para saúde mediante programas de Educação Física Escolar. **Motriz.** Rio Claro, v. 5, n. 1, junho, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** 5ª ed. Rio Grande do Sul: Penso, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

- \_\_\_\_\_. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-208.
- \_\_\_\_\_. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 143-156.
- ISSE, Silvane Fensterseifer. Aula de Educação Física não é lugar de estudar o corpo!?. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 225-237, 2011.
- JESUS, Mauro Louzada; DEVIDE, Fabiano Pires. Educação Física Escolar, co-educação e gênero: mapeando representações discentes. **Movimento**. Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 135-140.
- KRENAK, Edson. O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei nº 11.645/2008. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 39, n. 09, p. 321-356, 2019.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7ª ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Didática da Educação Física 1**. 5ª ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Didática da Educação Física 2**. 4ª ed. Ijuí: Unijuí, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Didática da Educação Física 4**: Educação Física e Esportes na Escola. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Didática da Educação Física 3**. 4ª ed. Ijuí: Unijuí, 2017.
- LAVAL, Christian. **A escolar não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Francis Madlener; DINIS, Nilson Fernandes. Corpo e gênero nas práticas escolares de Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**. v. 7, n. 1, p. 243-252, 2007.

LIMA, Iana Gomes; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

LINS RODRIGUES, Antonio Cesar. **Culturas negras no currículo escolar**: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural. Relatório técnico-científico (Pós-Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais de gênero. In: COSTA, Maria Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 7-42.

LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela. Uma guinada equivocada na agenda da educação. In: **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 247-255.

LUIZ JÚNIOR, Agripino Alves. Gênero e Educação Física: algumas reflexões acerca do que diz as pesquisas das décadas de 80 e 90. **Motrivivência**. Ano XI, n. 15, p. 1-7, 2000.

MACHADO, Eduardo Pinto; FRAGA, Alex Branco. Ratos de academia online: debates sobre musculação em um fórum virtual. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v. 25, n. 1, p. 141-150, 2017.

MAKNAMARA, Marlécio. Afinidades e afinações pós-críticas em torno dos currículos de gosto duvidoso. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 155-174.

MALDONADO, Daniel Teixeira. et al. Perspectivas de mudança nas práticas pedagógicas da educação física escolar: uma análise dos estudos publicados nos anais de eventos paulistas. **Conexões**: Educação Física, Esporte e Saúde. Campinas-SP, v. 15, n. 3, p. 349-367, 2017.

MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Índícios de mudança na prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar: análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. **Corpoconsciência**. Cuiabá-MT, v. 22, n. 1, p. 77-92, 2018a.

MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Inovação na Educação Física Escolar: desafiando a previsível imutabilidade didático-pedagógica. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 21, n. 2, p. 444-458, 2018b.

- MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. **Educação Física, Currículo Cultural e Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades.** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”:** novas contradições e desafios do século XXI. 26ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- MERIDA, Marcos. A inserção da Educação Física no projeto pedagógico de uma escola pública de ensino fundamental: um caso que deu certo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.** v. 3, n. 3, p. 55-62, 2004.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos as nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.
- MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 7-20.
- MOREIRA, Evando Carlos. **Educação Física Escolar: desafios e propostas 1.** 2ª ed. São Paulo: Fontoura, 2009.
- MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov. A Educação Física na construção do projeto político-pedagógico da escola. In: MOREIRA, Evando Carlos. **Educação Física Escolar: desafios e propostas 1.** 2ª ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009. p. 21-42.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física Escolar: desafios e propostas 2.** 2ª ed. São Paulo: Fontoura, 2011.
- MOTA, Wesley; LEZAN, João Pedro. Questionando a masculinidade hegemônica a partir do “caçadrez”. **Cadernos de Formação RBCE.** v. 9, n. 2, p. 22-33, 2018.
- MOTA e SILVA, Eduardo Vinícius; MATTHIESEN, Sara Quenzer. Atletismo e ensino da história e cultura afro-brasileira: visão de professores de Educação Física participantes de um curso de extensão a distância. **Movimento.** Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 119-132, 2018.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de educação física.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 5, n. 2, p. 75-83, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. **Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática**. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física: coleção a reflexão e a prática de ensino**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Prefácio. In: \_FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças**. Curitiba: CRV, 2017. p. 9-13.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. 2ª. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do grupo de pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP (GPEF). In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar Brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 173-193.

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

NICOLINO, Aline Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Escolarização da sexualidade: o silêncio como prática pedagógica da Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 93-106, 2018.

NOGUEIRA, Valdilene Aline. **A pedagogia da Educação Física: diálogos e reflexões em uma comunidade de aprendizagem**. (Dissertação de Mestrado): São Paulo: Universidade São Judas, 2016.



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

NUNES, Luciana de Oliveira et al. Planejamento de ensino e Educação Física: uma revisão de literatura em periódicos nacionais. **Motrivivência.** Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 280-294, 2017.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras.** v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

OLIVEIRA, Acauam Silvério. O evangelho marginal dos Racionais MC'S. RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 19-37.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo, Educação Física e hibridismo: um olhar sobre as orientações curriculares para o ensino fundamental do Estado da Bahia. **Revista Tempos e Espaços da Educação.** São Cristóvão, Sergipe. V. 11, n. 26, p. 323-338, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso *nosdoscom* os cotidianos. In\_\_FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo e Educação Básica:** por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011. p. 85-102.

OLIVEIRA, João Paulo dos Santos; SOUSA, Fábio Cunha; MELO, Maíra da Rocha. Produção do conhecimento em Educação Física no chão da escola através do estágio supervisionado: relato de experiência com estudantes da Educação de Jovens e adultos. **Motrivivência.** Florianópolis, v. 47, n. 45, p. 247-261, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Victor José Machado; MARTINS, Izabella Rodrigues; BRACHT, Valter. Projetos e práticas em educação para a saúde na Educação Física Escolar: possibilidades! **Revista da Educação Física/UEM.** Maringá, v. 26, n. 2, p. 243-255, 2015.

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

PALMA, Alexandre. A saúde sob o olhar dos estudos socioculturais. In: RECHIA, Simone et al. **Dilemas e desafios da Pós-Graduação em Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 205-218.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-47.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes et al. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 41, n. 4, p. 412-418, 2019.

PRADO, Vagner Matias; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Escola, homossexualidades e homofobia, rememorando experiências na Educação Física Escolar. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 97-114, 2016.

PRADO, Vagner Matias; ALTMANN, Helena; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Condutas naturalizadas na Educação Física: uma questão de gênero? **Currículo sem Fronteiras**. v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016.

QUINALHA, Renan. Desafios para a comunidade e o movimento LGBT no governo Bolsonaro. In: **Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 256-273.

RAMOS, Michelle Rodrigues Ferraz; DEVIDE, Fabiano Pires. O discurso docente sobre a relação entre conteúdos de ensino e identidades de gênero. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCWENGBER, Maria Simone Vione. **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 169-192.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da desigualdade**, 2017.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da desigualdade**, 2019.

REIS, José Antônio Padilha; MOLINA NETO, Vicente. “Pensei que tava na aula de Ciências” ou outros significados da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 17, n. 3, p. 636-650, 2014.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Conhecimento e especificidade na Educação Física Escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 49-59, 1996.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Renato Janine. O Brasil voltou cinquenta anos em três. In: GEISELBERGER, Heinrich. **A grande regressão: um debate internacional sobre os novos populismos – e como enfrentá-los**. São Paulo: Estação Liberdade, 2019. p. 315-344.

ROCK, Edi. Mágico de oz. RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 113-118.

\_\_\_\_\_. Periferia é periferia (em qualquer lugar). RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 90-96.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos escolares das disciplinas de História e Ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 97-109, 2012.

SÁ, Kátia Regina. **Currículo do Ensino Médio integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 71-86.

SANTOS, Aline Rodrigues. **Pedagogias participativas e Educação Física Escolar: uma experiência no Ensino Fundamental**. (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2018.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Educação – Revista do Centro de Educação UFSM**. Santa Maria, v. 44, p. 1-24, 2019.

SARDE NETO, Emílio. Terra e genocídio: apropriação e violência nas terras indígenas do Brasil. **Cadernos Humanidades em Perspectiva**. Edição Especial, p. 524-535, 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SBEGHEN, Isadora Loch, LIMA, Viviane Dulus; TORRES E CARDOSO, Lisiane. Despertando novos olhares: conhecendo Cândido Portinari através de uma proposta pedagógica integrada com o PIBID-Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 7, n. 2, p. 78-87, 2016.

SCARPATO, M. **Educação Física: como planejar as aulas na Educação Básica**. São Paulo: Avercamp, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SHIMORA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fatima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, Alan Camargo; FERREIRA, Jaqueline. Homens no “limite” das dores na musculação de uma academia de ginástica de bairro popular: uma etnografia sobre formas plurais de expressão da masculinidade. **Movimento**. Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 89-98, 2016.

SILVA, Angélica Caetano. Tematizando o discurso da mídia sobre saúde com alunos do Ensino Médio. **Motrivivência**. Ano XXIII, n. 37, p. 115-122, 2011.

SILVA, Bruna Saurin; SOUZA, Ana Cláudia Ferreira; MARTINS, Mariana Zuaneti. Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2019.04.003>.

SILVA, Crisley Santana; SOUZA, Sávio Campos; MALDONADO, Daniel Teixeira. “Ler o mundo” nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: quando um sonho se torna realidade. In\_ SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilne Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019. p. 255-268.

SILVA, Lisandra Oliveira; MARTINELLI, Rafael. O circo itinerante: compartilhando a experiência de estágio de Educação Física na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 7, n. 2, p. 43-56, 2016.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física Escolar. **Kinesis**. Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 80-94, 2012.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 29-35, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, Amanda Fonseca. Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação Infantil. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 5, p. 15-38, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Educação Física: raízes europeias no Brasil.** 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SORDI, Mara Regina Lemes. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresarias. In: SORDI, Mara Regina Lemes; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. **Qualidade da escola pública: reinventando a avaliação como resistência.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 83-100.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 519-562.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

\_\_\_\_\_. **Esquerdas do mundo, uni-vos!** São Paulo: Boitempo, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016.** São Paulo: Cortez, 2018b.

SOUZA, Aécio Gomes de; FREIRE, Elisabete dos Santos. Planejamento Participativo e Educação Física: Envolvimento e opinião dos alunos do ensino médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte,** São Paulo, v. 7, n. 3, p.29-36, jul. 2008.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In\_\_CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção.** Vitória, ES: PROTEORIA, 2001. p. 81-92.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai a escola: a luta pela expansão do ensino público em São Paulo:** São Paulo: Loyola, 1984.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018a.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro.** Rio de Janeiro: Leya, 2018b.

TANI, Go et al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU, 1988.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2017.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 30-51, 1999.

VARELLA, Drauzio. **Prisioneiras**. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma regulação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 24ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 11-36.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 45-66.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos? Na relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional escolar**. (Doutorado em Educação). UNESP, Presidente Prudente-SP, 2014.

VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física Escolar e o projeto político-pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 26, n. 4, p. 691-704, 2012.

VIEIRA, Pollyane de Barros Albuquerque. **O texto escrito como recurso didático nas aulas de Educação Física**. A perspectiva dos professores. (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2014.

VILAS, Alberto. **A alma do negócio**. São Paulo: Globo, 2014.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2000. p. 51-162.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 43-104.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos**

**investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 71-90.

# **APÊNDICE 1**

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIAS UTILIZADOS NA PESQUISA**

# ESCOLA PÚBLICA – EDUCAÇÃO INFANTIL

2019

Referências	Tema
MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. Educação Física na escola pública: professoras e professores como intelectuais da sua prática pedagógica. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano V, v. 2, p. 22-36, 2019.	<b>Práticas Corporais e Justiça Social</b>
GUEDES, Amanda Clécia Rodrigues et al. A máquina do tempo do DEI: viajando pela história do atletismo – saberes e movimentos na educação infantil. In_ RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. <b>O ensino da Educação Física na educação infantil</b> : reflexões teóricas e relatos de experiência com a cultura corporal na primeira etapa da educação básica. Curitiba: CRV, 2019. p. 63-79.	<b>Projetos de Ensino</b>
ANDRADE, Leonardo Carlos et al. As olimpíadas dos meus sonhos: possibilidades e saberes dos jogos olímpicos na educação infantil. In_ RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. <b>O ensino da Educação Física na educação infantil</b> : reflexões teóricas e relatos de experiência com a cultura corporal na primeira etapa da educação básica. Curitiba: CRV, 2019. p. 81-88.	<b>Projetos de Ensino</b>
FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro; GOMES, Luciana de Freitas. Jogos e brincadeiras tradicionais: reflexões e vivências pedagógicas na Educação Física Escolar. <b>Temas em Educação Física Escolar</b> . Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 117-125, 2019.	<b>Planejamento Participativo</b>

2018

Referências	Tema
-------------	------



MOREIRA, Vinicius dos Santos et al. Conhecendo algumas brincadeiras indígenas na escola: um relato de experiência na Educação Infantil. In_MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira</b> . Curitiba: CRV, 2018. p. 197-212.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
LOUREIRO, Walk et al. Radicalizando e aventurando com a Educação Infantil. <b>Corpoconsciência</b> . Cuiabá-MT, v. 22, n. 1, p. 53-65, 2018.	<b>Projetos de Ensino</b>
GOULART, Milainy Ludmila Santos. Viajando no mundo da literatura infantil: uma experiência pedagógica nas aulas de Educação Física. <b>Cadernos de Formação RBCE</b> . v. 9, n. 1, p. , 2018.	<b>Projetos de Ensino</b>

## 2017

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
SANTOS, Aline Rodrigues et al. Divertir-se explorando a natureza: atividades de aventura na Educação Física Infantil. In_NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2</b> . Curitiba: CRV, 2017. p. 23-34.	<b>Projetos de Ensino</b>
MOREIRA, Vinicius dos Santos; PEREIRA, Lilian Rafael; FREIRE, Elisabete dos Santos. Educação Física na Educação Infantil: aulas historiadas em uma perspectiva interdisciplinar. In_NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2</b> . Curitiba: CRV, 2017. p. 35-48.	<b>Projetos de Ensino</b>
ROCHA, Maria Celeste; OLIVEIRA, Sandra Regina Barbosa; MACHADO, Thiago da Silva. Capoeira na Educação Infantil: brincando com os saberes da cultura afro-brasileira. In_NOGUEIRA,	

Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 49-62.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
BERGO, Renata Silva; RIBEIRO, Sheylazath. A expressão corporal como linguagem: relato e reflexões de uma experiência de Educação Física na Educação Infantil. In_NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 63-74.	<b>Projetos de Ensino</b>
SANTOS, Aline Rodrigues; FREIRE, Elisabete dos Santos; SANTOS, Maria das Dores Gonçalves Codeceira. “Uma cambalhota, duas cambalhotas” Bravo! Bravo! O universo do circo nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. In_FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 29-40.	<b>Projetos de Ensino</b>
LANDIM, Renata Aparecida Alves et al. O conteúdo lutas e o tema transversal ética nas aulas de Educação Física: reflexões e experiências. <b>Temas em Educação Física Escolar.</b> Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 123-136, 2017.	<b>Projetos de Ensino</b>

## 2016

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
PERINI, Rosiléia; BRACHT, Valter. A prática pedagógica e o currículo praticado pelos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES. <b>Cadernos de Formação RBCE.</b> v. 7, n. 2, p. 31-42, 2016.	<b>Projetos de Ensino</b>
ROCHA, Maria Celeste. Surfe na Educação Infantil: uma experiência radical. In_SILVA, Bruno Allan Teixeira; MALDONADO, Daniel Teixeira; OLIVEIRA, Leandro Pedro.	<b>Projetos de Ensino</b>

<b>Manifestações culturais radicais nas aulas de Educação Física Escolar.</b> Curitiba: CRV, 2016. p. 171-186.	
---	--

### 2015

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
TRISTÃO, André Delazari. “A Educação Física vai a praia”: relato e reflexões de um projeto na Educação Infantil. <b>Cadernos de Formação RBCE.</b> v. 6, n. 2, p. 50-58, 2015.	<b>Projetos de Ensino</b>
ROCHA, Maria Celeste. Por uma Educação Física da Educação Infantil: um relato de experiência a cerca da construção de um trabalho integrado no CMEI. <b>Cadernos de Formação RBCE.</b> v. 6, n. 1, p. 69-79, 2015.	<b>Projetos de Ensino</b>
RODRIGUES, Renata Marques. Conhecendo o mundo na escola: uma intervenção com a dança na Educação Infantil. <b>Cadernos de Formação RBCE.</b> v. 6, n. 1, p. 80-90, 2015.	<b>Projetos de Ensino</b>

### 2013

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
MACHADO, Victor José Oliveira. No foco da Educação Física para a sustentabilidade: experiências da Educação Física na CMEI Professora Dilza Maria de Lima. <b>Cadernos de Formação RBCE.</b> v. 4, n. 2, p. 67-78, 2013.	<b>Projetos de Ensino</b>
SILVEIRA, Andréa Regina Fonseca. Balançando, remexendo: experiências pedagógicas de um grupo I (quatro meses a um ano) na Educação Física. <b>Cadernos de Formação RBCE.</b> v. 4, n. 2, p. 79-88, 2013.	<b>Projetos de Ensino</b>

### 2012

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira. Conteúdos, linguagens e possibilidades: o relato de uma proposta da Educação Física na Educação Infantil. <b>Cadernos de Formação RBCE.</b> v. 3, n. 2, p. 31-45, 2012.	<b>Projetos de Ensino</b>
ALVES, Simone; MACEDO, Elina Elias. Educação Física no materna II: sem essa	

de galinhão. In__NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática.</b> São Paulo: FEUSP, 2012. p. 147-172.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
---	------------------------------------

**2011**

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
GOULART, Michelle Cristina. Ginástica, circo e dança: um relato de Educação Física na Educação Infantil. <b>Cadernos de Formação RBCE.</b> v. 2, n. 2, p. 30-42, 2011.	<b>Projetos de Ensino</b>
LOUREIRO, Walk; CRUZ JÚNIOR, Antônio Fernandes; SILVA, Elizete Aparecida. Educação Física e Artes: trabalhando na Educação Infantil de maneira interdisciplinar. <b>Cadernos de Formação RBCE.</b> v. 2, n. 1, p. 81-94, 2011.	<b>Projetos de Ensino</b>

## ESCOLA PÚBLICA – SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**2019**

Referências	Tema
MALDONADO, Daniel Teixeira et al. A tematização das ginásticas nas aulas de Educação Física em São Paulo: o inédito viável em contextos de “uberização” da educação. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano IV, v. 3, p. 130-147, 2019.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
FARIAS, Uirá de Siqueira et al. Educação Física Escolar no Ensino Fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. <b>Motrivivência</b> . Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-24, 2019	<b>Planejamento Participativo</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. Educação Física na escola pública: professoras e professores como intelectuais da sua prática pedagógica. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano V, v. 2, p. 22-36, 2019.	<b>Práticas Corporais e Justiça Social</b>
OLIVEIRA, Suzan Kelly Fiuza de Souza et al. A queimada e suas variações: indicativos para uma prática participativa na Educação Física Escolar. <b>Cadernos de Formação RBCE</b> . v. 10, n. 1, p. 32-43, 2019.	<b>Planejamento Participativo</b>
ANDRADE, Leonardo Carlos. Prática pedagógica histórico-crítica e Educação Física: uma experiência com jogos indígenas e africanos. <b>Cadernos de Formação RBCE</b> . v. 10, n. 1, p. 70-82, 2019.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
BONETTO, Pedro Xavier Russo. Carimbó: uma experiência curricular para além da reprodução coreográfica. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano V, v. 2, p. 110-127, 2019.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>

<p>SILVA, Peterson Amaro et al. Planejamento participativo e Educação Física Escolar: a tematização do parkour em diferentes escolas. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b>. Ano V, v. 2, p. 64-73, 2019.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Os orixás na Educação Física antirracista: educando no combate a intolerância religiosa. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b>. Ano V, v. 2, p. 48-63, 2019.</p>	<p><b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b></p>
<p>SANTOS, Aline Rodrigues; SANTOS, Renata Correia Silva; FREIRE, Elisabete dos Santos. Jogos e brincadeiras: construindo o jogo sonic na aula de Educação Física Escolar. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b>. Ano V, v. 2, p. 37-47, 2019.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>COELHO, Márcio Cardoso; ROCHA, Leandro Oliveira. O nosso “inérito viável”: diálogos sobre o lugar da Educação Física Escolar. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b>. Ano V, v. 2, p. 8-21, 2019.</p>	<p><b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b></p>
<p>SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares; DIAS, Maria Aparecida. Repensando as relações de gênero nas vivências do ultimate frisbee na escola. <b>Motrivivência</b>. Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-15, 2019.</p>	<p><b>Práticas corporais e gênero</b></p>
<p>FARIAS, Uirá de Siqueira; MOREIRA, Vinícius dos Santos; RODRIGUES, Graciele Massoli. Cenas do cotidiano da Educação Física Escolar: aproximações com o pensamento de Paulo Freire. In_ SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilne Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo</b>. Curitiba: CRV, 2019. p. 227-240.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>SILVA, Peterson Amaro; SOUSA, Cláudio Aparecido; FREIRE, Elisabete dos Santos. Planejamento participativo e a tematização do tiro com arco na Educação Física Escolar: contribuições freirianas na prática pedagógica. In_ SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilne Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Educação Física Escolar e Paulo Freire:</b></p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>

ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019. p. 241-254.	
---	--

**2018**

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
SOUSA, Claudio Aparecido; MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA; Marcos Garcia. Círculo de cultura e Educação Física: a tematização do funk na escola. <b>Kinesis</b> . Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 116-129, 2018.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
SOUZA JÚNIOR, Antonio Fernandes. Atividades circenses no Ensino Fundamental: uma possibilidade na Educação Física Escolar. <b>Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde</b> . Campinas, v. 16, n. 4, p. 600-614, 2018.	<b>Projetos de Ensino</b>
EL KHOURI, Fernanda Buonome; ROSSETO JUNIOR, Adriano José. Pedagogia do ensino e aprendizagem para além do esporte nas aulas de Educação Física Escolar. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano 3, v. 3, p. 34-45, 2018.	<b>Planejamento Participativo</b>
COELHO, Márcio Cardoso; CARMO, Maria Elizabeth Guimarães; BOSSLE, Fabiano. O “NÓS DO EU”: a interdisciplinaridade na relação corpo e alfabetização através dos projetos de trabalho. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano 4, v. 1, p. 120-130, 2018.	<b>Projetos de Ensino</b>
BONETTO, Pedro Xavier Russo. Brincadeiras de “todo o mundo”? inspirações pós-coloniais na Educação Física. In_MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira</b> . Curitiba: CRV, 2018. p. 213-230.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
JANUARIO, Paulo Clepard Silva; MORAIS, Milena Pedro; RODRIGUES, Graciele Massoli. Práticas pedagógicas inclusivas: musicalizando aulas de Educação Física. In_MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Os professores como intelectuais: novas</b>	<b>Projetos de Ensino</b>

perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 231-244.	
SILVA, Peterson Amaro; SOUSA, Claudio Aparecido. A tematização dos jogos olímpicos na escola: uma proposta de planejamento participativo muito além dos esportes. In__MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira.</b> Curitiba: CRV, 2018. p. 245-264.	<b>Planejamento Participativo</b>
NASCIMENTO, Aline Santos. Bad o que? Uma produção sobre o badminton. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: relatos de experiência.</b> Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 20-28.	<b>Projetos de Ensino</b>
IRIAS, Everton Arruda. Huka-huka e derruba o toco: lutas indígenas nas aulas de Educação Física. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: relatos de experiência.</b> Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 50-58.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz. Tematizando o “troço” que gira rápido: o spinner nas aulas de Educação Física. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: relatos de experiência.</b> Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 108-117.	<b>Cultura Corporal e Justiça Social</b>
SOUZA, Leandro Rodrigo Santos. Dominó: sorte, azar e estratégia. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: relatos de experiência.</b> Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 118-132.	<b>Cultura Corporal e Justiça Social</b>
SANTOS, Luiz Alberto. “A Pablo Vitar não é Deus”: desconstruindo questões de identidade de gênero na dança pop. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: relatos de experiência.</b> Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 133-139.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
BONETTO, Pedro Xavier Russo. Capoeira e Maculelê: aprofundando e ampliando o conhecimento dos alunos sobre as práticas corporais afro-brasileiras. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: relatos de experiência.</b> Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 168-183.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>



<p>FARIA, Anália Sudário; VIEIRA; Rubens Antonio Gurgel. Mais isso também é futebol? Alguns pontos de vista sobre o esporte/brincadeira que para o país. <b>Cadernos de Formação RBCE</b>. v. 9, n. 2, p. 34-46, 2018.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
--	--

**2017**

Referências	Tema
<p>CORSINO, Luciano Nascimento. Vamos brincar de capoeira? Caminhos para a construção de uma Educação Física antirracista. In__OKIMURA-KERR, Tieme et al. <b>Educação Física no Ensino Fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos</b>. Curitiba: CRV, 2017. p. 101-116.</p>	<p><b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b></p>
<p>ARAÚJO, Ângela Maris Murillo; RODRIGUES, Jéssica Camila Ramos. Respeitável público: Circo: um picadeiro chamado escola. In__OKIMURA-KERR, Tieme et al. <b>Educação Física no Ensino Fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos</b>. Curitiba: CRV, 2017. p. 117-134.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>RODRIGUES, Jéssica Camila Ramos; ARAÚJO, Angela Maris Murillo. Capoeira: entre nesse jogo de linguagens. In__OKIMURA-KERR, Tieme et al. <b>Educação Física no Ensino Fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos</b>. Curitiba: CRV, 2017. p. 135-160.</p>	<p><b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b></p>
<p>MATIAS, Rosangela Aparecida. O jogo queimada à luz da sistematização de quatro blocos de conteúdos temáticos. In__OKIMURA-KERR, Tieme et al. <b>Educação Física no Ensino Fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos</b>. Curitiba: CRV, 2017. p. 161-174.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>OKIMURA-KERR, Tieme. O que podemos ensinar “além da prática” na Educação Física Escolar? In__OKIMURA-KERR, Tieme et al. <b>Educação Física no Ensino</b></p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>

<p><b>Fundamental I:</b> perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos. Curitiba: CRV, 2017. p. 175-204.</p>	
<p>SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. O ato de brincar e a abordagem crítico-superadora da Educação Física. <b>Cadernos de Formação RBCE</b>. v. 8, n. 2, p. 20-30, 2017.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>SOUSA, Cláudio Aparecido; SILVA, Peterson Amaro; MALDONADO, Daniel Teixeira. Muito além da prática pela prática: Educação Física como componente curricular da Educação Básica. <b>Cadernos de Formação RBCE</b>. v. 8, n. 1, p. 55-66, 2017.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>SOUSA, Cláudio Aparecido; SILVA, Peterson Amaro; MALDONADO, Daniel Teixeira. Círculo de cultura e Educação Física Escolar: reflexões de um docente sobre a sua prática pedagógica. <b>Cadernos de Formação RBCE</b>. v. 8, n. 2, p. 9-19, 2017.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>FARIAS, Uirá Siqueira et al. No caminho de novas práticas pedagógicas em Educação Física Escolar. <b>Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde</b>. Campinas, v. 15, n. 4, p. 486-504, 2017.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. Tematizando o Muay-Thai nas aulas de Educação Física: um relato de múltiplas ressignificações. <b>Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde</b>. Campinas, v. 15, n. 2, p. 224-234, 2017.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>NASCIMENTO, Aline Santos. Tematizando a queimada nas aulas de Educação Física: o currículo cultural em ação. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b>. Ano 3, v. 1, p. 11-27, 2017.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Gênero</b></p>
<p>SOUSA, Cláudio Aparecido; SILVA, Oriel; MALDONADO, Daniel Teixeira. Jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física Escolar: um relato de experiência. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b>. Ano 3, v. 1, p. 88-104, 2017.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>SOUSA, Cláudio Aparecido; SILVA, Peterson Amaro. Da rua para a escola: o</p>	

<p>skate transpondo obstáculos. In_NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 117-130.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>SOARES, Gisele da Silva; ALVES, Everton Ucela; NASCIMENTO, Juliana. Da tradição à inovação: jogos que transcendem mundos e transforma gerações. In_NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 87-102.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>SOUZA, Mirvane Dias; LEITE JÚNIOR, Renato. Ressignificando a brincadeira de pega-pega durante as aulas de Educação Física Escolar. In_NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 75-86.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>BOLOGNA, Leandro Correia et al. Jogos olímpicos e a Educação Física Escolar: aproximações e experiências de professores da rede municipal de Santo André com esportes não tradicionais. In_FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 41-54.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>JANUARIO, Paulo Clepard Silva et al. Tênis de mesa nas aulas de Educação Física: descobrindo o mundo das raquetes pela brincadeira. In_FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar:</b></p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>

<p>indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017. p. 55-70.</p>	
<p>ALMEIDA, Valter Teixeira. O resgate dos jogos e brincadeiras populares: a prática da pedagogia histórico-crítica nas aulas de Educação Física. In__FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 71-84.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>EL KHOURI, Fernanda Buonome; FREIRE, Elisabete dos Santos. A produção do conhecimento nas aulas de Educação Física: uma experiência com a construção de jogos cooperativos. In__FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 85-100.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>FALCONI, Carlos Alexandre; FARIAS, Uirá de Siqueira. “IT’S TIME” A luta na escola: uma perspectiva através dos jogos de oposição. In__FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 101-114.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>NASCIMENTO, Juliana; SOARES, Gisele. Desmistificando a africanidade na Educação Física Escolar. In__FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 129-140.</p>	<p><b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b></p>
<p>SOUSA, Cláudio Aparecido. Esporte de combate: a esgrima como prática pedagógica inovadora nas aulas de Educação Física Escolar. In__FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas</b></p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>

aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017. p. 115-128.	
NASCIMENTO, Aline Santos; FLORENTIN, Caren Cristina Burnello. Subiu, arremessou e...entre o arremesso e a cesta há muito que se investigar. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: o currículo em ação.</b> São Paulo: Labrador, 2017. p. 11-21.	<b>Educação Física, Corpo e Saúde</b>
BORGES, Clayton César de Oliveira. Sprawl, arm drag, double leg, touché...Tematizando a luta olímpica em um currículo culturalmente orientado. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: o currículo em ação.</b> São Paulo: Labrador, 2017. p. 30-41.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
OLIVEIRA, Dayane Maria. Trilhando o ritmo Sertanejo. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: o currículo em ação.</b> São Paulo: Labrador, 2017. p. 42-52.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
SOARES, Edgar Mendes. Que som é esse? Batendo copos na escola. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: o currículo em ação.</b> São Paulo: Labrador, 2017. p. 53-60.	<b>Planejamento Participativo</b>
IRIAS, Everton Arruda. A sereia branquinha e a bruxa da diretora: um estudo das brincadeiras de faz de conta. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: o currículo em ação.</b> São Paulo: Labrador, 2017. p. 61-72.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
QUARESMA, Felipe Nunes. Sofrência: entre xs muitxs elxs. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: o currículo em ação.</b> São Paulo: Labrador, 2017. p. 73-84.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. Navegando sobre as práticas com brinquedos. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: o currículo em ação.</b> São Paulo: Labrador, 2017. p. 85-99.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. Dançando pelo Brasil. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: o currículo em ação.</b> São Paulo: Labrador, 2017. p. 100-114.	<b>Projetos de ensino</b>
OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. Quando a mulher continua sendo a “outra” na	

ginástica rítmica. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: o currículo em ação.</b> São Paulo: Labrador, 2017. p. 115-127.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
SOUZA, Leandro Rodrigo Santos. Tênis: um lob de direita. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: o currículo em ação.</b> São Paulo: Labrador, 2017. p. 128-142.	<b>Práticas Corporais e Justiça Social</b>
SANTOS, Luiz Alberto. “Queremos aula livre e futebol, professor”: o caratê na rede estadual de ensino. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: o currículo em ação.</b> São Paulo: Labrador, 2017. p. 143-151.	<b>Práticas corporais e gênero</b>
BONETTO, Pedro Xavier Russo. “Craftando” um currículo cultural de Educação Física: uma experiência pedagógica com o jogo Minecraft. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: o currículo em ação.</b> São Paulo: Labrador, 2017. p. 178-189.	<b>Cultura Corporal e Justiça Social</b>
SILVA JÚNIOR, Welington Santana. Lutas diversificadas para a diversidade da Educação Física Escolar. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: o currículo em ação.</b> São Paulo: Labrador, 2017. p. 200-212.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
ULASOWICZ, Carla et al. Ensino sobre o corpo e a saúde em diferentes perspectivas no Ensino Fundamental I. In__OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla. <b>Educação Física Escolar e Saúde: perspectivas e possibilidades.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 65-96.	<b>Educação Física, Corpo e Saúde</b>

## 2016

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
OLIVEIRA, Victor José Machado; LUIZ, Igor Câmara. Da queimada “intergaláctica” ao cabo de “três forças”: uma experiência pedagógica sobre os usos dos jogos como conteúdo de ensino da Educação Física. <b>Cadernos de Formação RBCE.</b> v. 7, n. 1, p. 20-31, 2016.	<b>Projetos de Ensino</b>
SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. Brinquedo nada inocente: as práticas de meninos e meninas – relato de experiência. <b>Revista Brasileira de</b>	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>

<p><b>Educação Física Escolar</b>. Ano 2, v. 1, p. 130-139, 2016.</p>	
<p>SOUSA, Cláudio Aparecido; SILVA, Oriel. Práticas pedagógicas de dois professores de Educação Física e o tratamento da dimensão conceitual do conteúdo. <b>Brasileira de Educação Física Escolar</b>. Ano 2, v. 2, p. 111-124, 2016.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>FARIAS, Uirá de Siqueira et al. Entre a tradição e o contemporâneo: o jogo de queimada e as diferentes possibilidades de utilização pedagógica na Educação Física Escolar. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b>. Ano 2, v. 2, p. 65-76, 2016.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Gênero</b></p>
<p>RODRIGUES, Cesar Lins; NEIRA, Marcos Garcia. Culturas Negras e Educação Física Escolar: tematizando o samba. In_ CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. <b>Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais</b>: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016. p. 71-90.</p>	<p><b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b></p>
<p>SANTOS, Luiz Alberto. Currículo cultural da Educação Física e esportes radicais: diálogos possíveis. In_ SILVA, Bruno Allan Teixeira; MALDONADO, Daniel Teixeira; OLIVEIRA, Leandro Pedro. <b>Manifestações culturais radicais nas aulas de Educação Física Escolar</b>. Curitiba: CRV, 2016. p. 149-170.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Gênero</b></p>
<p>OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz; SOUZA JUNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Patins e Skate: quando o idoso é a diferença. In_ NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. <b>Educação Física cultural</b>: escritos sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016. p. 149-164.</p>	<p><b>Educação Física, Corpo e Saúde</b></p>
<p>AGUIAR, Alessandra Aparecida Dias et al. Relações de gênero na prática do futebol. In_ NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. <b>Educação Física cultural</b>: escritos sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016. p. 165-180.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Gênero</b></p>
<p>IRIAS, Everton Arruda; LIMA, Maria Emilia. Boliche e Taco: jogando com as possibilidades. In_ NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Justiça Social</b></p>

<b>Educação Física Cultural:</b> por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016. p. 251-270.	
NERY, João Paulo dos Reis; SOUZA, Leandro Rodrigo Santos. Povo x Multidão: a luta continua. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. <b>Educação Física Cultural:</b> por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016. p. 197-231.	<b>Práticas Corporais e Justiça Social</b>
PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos et al. O jogo como estratégia pedagógica para o ensino da Educação Física Escolar no 5º ano do Ensino Fundamental I. <b>Corpoconsciência.</b> Cuiabá-MT, v. 20, n. 3, p. 1-8, 2016.	<b>Projetos de Ensino</b>

## 2015

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. A copa do mundo é nossa? <b>Conexões:</b> revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas, v. 13, n. 1, p. 162-179, 2015.	<b>Práticas Corporais e Justiça Social</b>
FONSECA, Tatiana do Nascimento. É luta ou briga? Venha para a “roda” e vamos tentar entender! In__CORREIA, Walter Roberto; RODRIGUES, Barbara Muglia. <b>Educação Física no Ensino Fundamental:</b> da inspiração à ação. São Paulo: Fontoura, 2015. p. 201-220.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>

## 2014

LOPES, Franz Carlos Oliveira; SHIGETOMI, Glaucia Tiemi; ALVES, Simone. Amarelinha: brincadeira de bebê ou brincadeira de criança? In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. <b>Educação Física e culturas:</b> ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 35-49.	<b>Planejamento Participativo</b>
MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus Martins; SANTOS, Ivan Luis. Ginásticas: saúde e lazer x competição. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. <b>Educação Física e culturas:</b> ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 107-134.	<b>Educação Física, Corpo e Saúde</b>



<p>NEVES, Marcos Ribeiro; VAGHETTI, Fernando César; ANDRADE, Beatriz Campos. Iê! Uma roda para lutar. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. <b>Educação Física e culturas</b>: ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 151-164.</p>	<p><b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b></p>
<p>BORGES, Clayton Cesar de Oliveira; BONETTO, Pedro Xavier Russo. Jiu-jitsu na escola: primeiros ensaios em uma perspectiva cultural. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. <b>Educação Física e culturas</b>: ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 165-182.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Gênero</b></p>
<p>PORTAPLIA, Dayane Maria de Oliveira; ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes. Quando o familiar se mostra estranho: um olhar diferente para o futebol. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. <b>Educação Física e culturas</b>: ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 183-202.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Gênero</b></p>
<p>BONETTO, Pedro Xavier Russo; AGUIAR, Camila dos Anjos. Skate no pé, skate no dedo e skate no controle: o currículo cultural em ação. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. <b>Educação Física e culturas</b>: ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 221-244.</p>	<p><b>Educação Física, Corpo e Saúde</b></p>

### 2013

<p>MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Prática pedagógica diferenciada nas aulas de Educação Física: a ginástica na escola pública. <b>Coleção Pesquisa em Educação Física</b>. v. 12, n. 1, p. 165-172, 2013.</p>	<p><b>Práticas corporais e gênero</b></p>
<p>ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; SILVA, Francielli Moreira. A produção de um material curricular de ginástica geral e seus efeitos na prática pedagógica de um professor de Educação Física Escolar. In__TOLEDO, Eliana; SILVA, Paula Cristina da Costa. <b>Democratizando o ensino da ginástica</b>: estudos e exemplos</p>	<p><b>Práticas Corporais e Gênero</b></p>

de sua implementação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013. p. 141-170.	
--	--

## 2012

Referências	Tema
MANDARINO, Cláudio Marques. Educação Física e poesia na escola: dialogando uma experiência pedagógica com o livro Menino do Mato, de Manoel de Barros. <b>Cadernos de Formação RBCE</b> . v. 3, n. 2, p. 46-56, 2012.	<b>Projetos de Ensino</b>
OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz; AGUIAR, Alessandra Aparecida Dias. Ameba, Real, Chinesa, Baleado: protagonizando jogos de queimada. In__NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática</b> . São Paulo: FEUSP, 2012. p. 13-30.	<b>Projetos de Ensino</b>
GONÇALVES, Natália; VAGHETTI, Fernando Cesar. Tematizando lutas nas aulas de Educação Física. In__NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática</b> . São Paulo: FEUSP, 2012. p. 65-81.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>

## 2011

Referências	Tema
PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evando Carlos. Construindo brincadeiras e conhecimentos: relatos de uma experiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. <b>Conexões: revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP</b> . Campinas, v. 19, n. 2, p. 198-218, 2011.	<b>Planejamento Participativo</b>

## 2009

Referências	Tema
MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. Nossas brincadeiras. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Praticando estudos culturais na Educação Física</b> . São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 65-73.	<b>Projetos de Ensino</b>
LOPES, Yuri Márcio e Silva; VIEIRA, Aline de Oliveira. A construção do saber	

<p>ensinar caratê nas aulas de Educação Física: enfrentamentos e possibilidades na prática pedagógica da EMEF “Centro de Jacaraípe”, Serra-ES. <b>Cadernos de Formação RBCE</b>. v. 1, n. 1, p. 100-110, 2009.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>MILARÉ, Cleide Sueli Vianna. Capoeira: identificando estereótipos. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Praticando estudos culturais na Educação Física</b>. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 84-91.</p>	<p><b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b></p>
<p>VAGHETTI, Fernando Cesar. Lutar é coisa de menina? In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Praticando estudos culturais na Educação Física</b>. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 133-141.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Gênero</b></p>
<p>FETH JÚNIOR, Miguel. Uma viagem multicultural através do basquete. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Praticando estudos culturais na Educação Física</b>. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 152-158.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>LIMA, Maria Emília. Acorda professor, dê corda a seu aluno e veja o que com corda se pode fazer. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Praticando estudos culturais na Educação Física</b>. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 74-83.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>KAWASHIMA, Larissa Beraldo; SOUZA, Laura Beraldo; FERREIRA, Lilian Aparecida. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. <b>Motriz</b>. Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 458-468, 2009.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>

# ESCOLA PÚBLICA – SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2019

Referências	Tema
MALDONADO, Daniel Teixeira et al. A tematização das ginásticas nas aulas de Educação Física em São Paulo: o inédito viável em contextos de “uberização” da educação. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano IV, v. 3, p. 130-147, 2019.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
FARIAS, Uirá de Siqueira et al. Educação Física Escolar no Ensino Fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. <b>Motrivivência</b> . Florianópolis, v. 31, n. 58, p. , 2019	<b>Planejamento Participativo</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. Educação Física na escola pública: professoras e professores como intelectuais da sua prática pedagógica. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano V, v. 2, p. 22-36, 2019.	<b>Práticas Corporais e Justiça Social</b>
COELHO, Márcio Cardoso; ROCHA, Leandro Oliveira. O nosso “inédito viável”: diálogos sobre o lugar da Educação Física Escolar. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano V, v. 2, p. 8-21, 2019.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira; JABOIS, Diego Pinto; NEIRA, Marcos Garcia. Organização didático-pedagógica das aulas de Educação Física na Educação Básica: entre o “não mais” e o “ainda não” ? <b>Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde</b> . Campinas: SP, v. 17, p. 1-17, 2019.	<b>Projetos de Ensino</b>
COELHO, Márcio Cardoso. O círculo de cultura na Educação Física Escolar: uma prática educativa libertadora no contexto da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. In_ SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilne Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Educação Física Escolar e Paulo Freire:</b>	<b>Cultura Corporal e Justiça Social</b>

ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019. p. 181-192.	
COSTA, Thiago Batista; MATHIAS, Emerson; EHRENBERG, Mônica Caldas. Em tempos de opressão: a cultura corporal negra resiste com luta e dança. In_ SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilne Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo.</b> Curitiba: CRV, 2019. p. 193-204.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
BONETTO, Pedro Xavier Russo. Futebol e Copa do Mundo: uma experiência pedagógica baseada na Educação Física Cultural. <b>Revista de Educação Popular.</b> Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 109-126, 2019.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>

## 2018

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
BARROS, Mariana Silva. Ginástica Artística na Educação Física Escolar: necessidades e possibilidades na escola. In: PEREIRA, Maria do Perpétuo Socorro Sarmiento. <b>Experiências de intervenção pedagógica na educação física escolar.</b> Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 126-140.	<b>Projetos de Ensino</b>
LOPES, Franz Carlos Oliveira. Pife, truco e uno, os jogos de carta nas aulas de Educação Física. In_ NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: relatos de experiência.</b> Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 80-90.	<b>Cultura Corporal e Justiça Social</b>
NERY, João Paulo dos Reis. Capoeira é e não é. In_ NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: relatos de experiência.</b> Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 91-107.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
OLIVEIRA, Ricardo. Ginásticas de academia: pena que gordinha não pode. In_ NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: relatos de experiência.</b> Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 184-194.	<b>Educação Física, Corpo e Saúde</b>
REIS, Ronaldo. “Macumbá Saravá, solto um peido e sai fubá: rituais de passagem, Kuarup, e o Huka-Huka no 6º ano. In_ NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: relatos de experiência.</b> Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 195-207.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>

2017

Referências	Tema
CANAN, Felipe et al. Repensando o ensino de jogos esportivos coletivos na escola. <b>Cadernos de Formação RBCE</b> . v. 8, n. 1, p. 44-54, 2017.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
PALMEIRA, Marcus Vinícius; NOGUEIRA, Valdilene Aline. A tematização do voleibol na escola pública à luz da abordagem crítico-emancipatória: um relato de experiência. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano 3, v. 2, p. 157-166, 2017.	<b>Projetos de Ensino</b>
FUJIMURA, Paulo Roberto Koji; MORAIS, Milena Pedro; RODRIGUES, Graciele Massoli. Educação Física Escolar: contribuições de ações educativas para uma formação cidadã. In_ FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças</b> . Curitiba: CRV, 2017. p. 157-170.	<b>Educação Física, Corpo e Saúde</b>
BOCCHINI, Daniel. Do batuque à identidade nacional: o samba na Educação Física Escolar. In_ FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças</b> . Curitiba: CRV, 2017. p. 171-182.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
OLIVEIRA, Leandro Pedro; QUEDAS, Cristine Aparecida Alves. As lutas no Ensino Fundamental II: uma experiência a partir dos princípios condicionantes. In_ FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças</b> . Curitiba: CRV, 2017. p. 183-194.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
COLOMBERO, Rose Mary Marques Papolo. Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma. In_ NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física</b>	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>

<p><b>cultural:</b> o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017. p. 190-199.</p>	
<p>ULASOWICZ, Carla; OKIMURA-KERR, Tieme; VENÂNCIO, Luciana. A Educação Física Escolar e o tema saúde: análises, contextos e relatos no Ensino Fundamental II. In__OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla. <b>Educação Física Escolar e Saúde:</b> perspectivas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2017. p. 97-118.</p>	<p><b>Educação Física, Corpo e Saúde</b></p>
<p>VENÂNCIO, Luciana. Planejamento participativo em Educação Física Escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. In__VENÂNCIO, Luciana et al. <b>Educação Física no Ensino Fundamental II:</b> saberes e experiências educativas de professores(as) pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017. p. 65-96.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>OLIVEIRA, Leandro Pedro; VENÂNCIO, Luciana. Avaliação na Educação Física: experiências de um professor e de uma professora com seus alunos e suas alunas. In__VENÂNCIO, Luciana et al. <b>Educação Física no Ensino Fundamental II:</b> saberes e experiências educativas de professores(as) pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017. p. 97-114.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>ARAÚJO, Angela Maris Murillo; RODRIGUES, Jéssica Camila Ramos. Esportes coletivos com bola: uma família que dá jogo. In__VENÂNCIO, Luciana et al. <b>Educação Física no Ensino Fundamental II:</b> saberes e experiências educativas de professores(as) pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017. p. 115-138.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>SANCHES NETO, Luiz. A intencionalidade pedagógica de um professor-pesquisador: “verdades inconvenientes” em uma aula temática sobre capoeira e sexualidade. In__VENÂNCIO, Luciana et al. <b>Educação Física no Ensino Fundamental II:</b> saberes e experiências educativas de professores(as)</p>	<p><b>Práticas Corporais e Gênero</b></p>

pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017. p. 169-190.	
CORSINO, Luciano Nascimento. O badminton como possibilidade para (Co)Educação Física Escolar: caminhos e perspectivas. In__VENÂNCIO, Luciana et al. <b>Educação Física no Ensino Fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as) pesquisadores(as)</b> . Curitiba: CRV, 2017. p. 191-206.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
<b>MOURA, Iuri Leal. O futebol como ferramenta na coeducação. Temas em Educação Física Escolar. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 94-105, 2017.</b>	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>

## 2016

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. O jogo como manifestação da cultura corporal de movimento na Educação Física Escolar: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. <b>Motrivivência</b> . Florianópolis/SC, v. 28, n. 48, p. 386-403, 2016.	<b>Projetos de Ensino</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira. Musculação nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental (relato de experiência). <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano 2, v. 3, p. 128-140, 2016.	<b>Projetos de Ensino</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCHHINI, Daniel. Esportes adaptados nas aulas de Educação Física: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano 2, v. 1, p. 93-107, 2016.	<b>Projetos de Ensino</b>
OKIMURA-KERR, Tieme; VIEIRA, Lenice Aparecida. Inspirando a formação e a intervenção profissional em Educação Física com ensino sobre lutas na escola. In__SANCHES NETO, Luiz et al. <b>Educação Física Escolar e perspectivas de intervenção</b> . Curitiba: CRV, 2016. p. 147-182.	<b>Projeto de Ensino</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos	



Santos. Esportes radicais da escola: tempo e espaço para o desenvolvimento da criticidade e da cidadania. In_SILVA, Bruno Allan Teixeira; MALDONADO, Daniel Teixeira; OLIVEIRA, Leandro Pedro. <b>Manifestações culturais radicais nas aulas de Educação Física Escolar</b> . Curitiba: CRV, 2016. p. 107-131.	<b>Projetos de Ensino</b>
CRUZ, Alessandro Marques et al. Lutando contra os preconceitos. In_NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. <b>Educação Física cultural: escritos sobre a prática</b> . Curitiba: CRV, 2016. p. 181-198.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
VIEIRA, André Luis Sulva; BONETTO, Pedro Xavier Russo. Atletismo: diferentes práticas e diferentes corpos. In_NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. <b>Educação Física cultural: escritos sobre a prática</b> . Curitiba: CRV, 2016. p. 199-213.	<b>Educação Física, Corpo e Saúde</b>
SALOMÃO, Alexandre França; NEVES, Marcos Ribeiro; ALVIANO JUNIOR, Wilson. Outros vãos: uma experiência didática com a brincadeira de pipa. In_NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. <b>Educação Física cultural: escritos sobre a prática</b> . Curitiba: CRV, 2016. p. 214-223.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
SANTOS, Ivan Luis; NEVES, Marcos ribeiro. Tematizando o frevo: diversidade, pluralidade ou diferença – o que está em jogo? In_NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. <b>Educação Física cultural: escritos sobre a prática</b> . Curitiba: CRV, 2016. p. 225-234.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>

## 2015

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
LOPES, Raphael Gregory Bazílio; OKIMURA-KERR, Tieme. O ensino das lutas na Educação Física Escolar: uma experiência no Ensino Fundamental. <b>Motrivivência</b> . Florianópolis/SC, v. 27, n. 45, p. 262-279, 2015.	<b>Projetos de Ensino</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. <b>Motrivivência</b> .	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>

Florianópolis/SC, v. 27, n. 44, p. 164-176, 2015.	
MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Os jogos de tabuleiro na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano 1, v. 1, p. 44-53, 2015.	<b>Práticas Corporais e Justiça Social</b>
BOCCHINI, Daniel; MALDONADO, Daniel Teixeira. Futebol e voleibol na Educação Física Escolar: quem pode jogar? <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano 1, v. 2, p. 88-98, 2015.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
NOZAKI, Joice Mayumi. A introdução das lutas nas aulas de Educação Física Escolar. In_ CORREIA, Walter Roberto; RODRIGUES, Barbara Muglia. <b>Educação Física no Ensino Fundamental: da inspiração à ação</b> . São Paulo: Fontoura, 2015. p. 139-164.	<b>Projetos de Ensino</b>
SOTERO, Mildred Aparecida. Prazer e mídias como elementos do ensino de ginástica artística na escola. In_ CORREIA, Walter Roberto; RODRIGUES, Barbara Muglia. <b>Educação Física no Ensino Fundamental: da inspiração à ação</b> . São Paulo: Fontoura, 2015. p. 165-182.	<b>Projetos de Ensino</b>

## 2014

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
BOCCHINI, Daniel; MALDONADO, Daniel Teixeira. Andando sobre rodas nas aulas de Educação Física Escolar. <b>Motrivivência</b> . Florianópolis/SC, v. 26, n. 43, p. 277-286, 2014.	<b>Projetos de Ensino</b>
BOCCHINI, Daniel; MALDONADO, Daniel Teixeira. Estudos culturais em ação: tematizando o funk na escola pública. <b>Cadernos de Formação RBCE</b> . v. 5, n. 1, p. 33-44, 2014.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Educação Física Escolar e as três dimensões do conteúdo: tematizando os esportes na escola pública. <b>Conexões</b> : revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas, v. 12, n. 2, p. 147-164, 2014.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>

<p>OLIVEIRA, Ingrid Patrícia Barbosa; BATISTA, Alison Pereira; MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento. Educação Física e a linguagem do hip hop: um diálogo possível na escola. <b>Conexões</b>: revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas, v. 12, n. 2, p. 166-189, 2014.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Justiça Social</b></p>
<p>MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Educação Física Escolar e as três dimensões do conteúdo: tematizando as danças na escola pública. <b>Conexões</b>: revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas, v. 12, n. 1, p. 181-200, 2014.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Gênero</b></p>
<p>SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes; CRUZ, Alessandro Marques. A várzea chegando ao centro. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. <b>Educação Física e culturas</b>: ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 15-34.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Justiça Social</b></p>
<p>NASCIMENTO, Aline Santos; MORAES, Carina Xavier. Crew 6@B: skate de dedo é brincadeira sim. E daí? In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. <b>Educação Física e culturas</b>: ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 51-78.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes; MAZONNI, Alexandre Vasconcelos. Das lutas ao futebol: o que está em jogo? In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. <b>Educação Física e culturas</b>: ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 79-105.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Gênero</b></p>
<p>NEVES, Marcos Ribeiro; QUARESMA, Felipe Nunes. Hoje tem goiabada? Não! Hoje tem marmelada? Não! O que temos então? Estudos culturais em ação. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. <b>Educação Física e culturas</b>: ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 135-149.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>SANTOS, Luiz Alberto; NUNES, Hugo César Bueno. “Riscando a faca” no Raimundo Correia. In__NEIRA, Marcos</p>	

Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. <b>Educação Física e culturas</b> : ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 203-220.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz; LIMA, Maria Emília. Skate(s) na Educação Física Escolar. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. <b>Educação Física e culturas</b> : ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 245-259.	<b>Práticas Corporais e Justiça Social</b>
NASCIMENTO, Aline Santos; VIEIRA, André. Tematizando o rap na escola: dias de luta ou dias de glória. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. <b>Educação Física e culturas</b> : ensaios sobre a prática – volume 2. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 261-282.	<b>Práticas Corporais e Justiça Social</b>
TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes. Experiência pedagógica com jogos indígenas em aulas de Educação Física em uma escola pública do estado de Mato Grosso. <b>Instrumento</b> : Revista de Estudo e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 279-285, 2014.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes; OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. A Educação Física cultural na escola: tematizando os diferentes discursos do Muay Thai. <b>Instrumento</b> : Revista de Estudo e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 263-270, 2014.	<b>Projetos de Ensino</b>
AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. Nesta escola tem samba. <b>Instrumento</b> : Revista de Estudo e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 271-278, 2014.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>

### 2013

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
FREIRE, Marília. Educação Física Escolar: desafios e compromissos de uma experiência crítica e democrática. <b>Cadernos de Formação RBCE</b> . v. 4, n. 2, p. 33-43, 2013.	<b>Planejamento Participativo</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. As três dimensões do conteúdo na Educação Física: tematizando	

as lutas na escola pública. <b>Conexões:</b> revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas, v. 11, n. 4, p. 195-211, 2013.	<b>Projetos de Ensino</b>
---	---------------------------

## 2012

COLOMBERO, Rose Mary Marcos Papolo; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Futebol e representações sociais na escola. In__NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Educação Física e culturas:</b> ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012. p. 31-48.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
NEVES, Marcos Ribeiro; ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes. Zum Zum Zum Zum Capoeira Mara um? In__NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Educação Física e culturas:</b> ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012. p. 49-64.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
AGUIAR, Camila Silva; MORAES, Carin Sanches. Danças eletrônicas: do intervalo às aulas de Educação Física. In__NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Educação Física e culturas:</b> ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012. p. 83-95.	<b>Projetos de Ensino</b>
SOUZA, Marília Menezes Nascimento; LIPPI, Bruno Gonçalves. Futebol e voleibol: que “jogos” são esses? In__NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Educação Física e culturas:</b> ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012. p. 97-126.	<b>Práticas corporais e Gênero</b>

## 2009

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
RICHTER, Ana Cristina. Dos lugares do esporte nas aulas de Educação Física: algumas possibilidades de intervenção pedagógica. <b>Cadernos de Formação RBCE.</b> v. 1, n. 1, p. 43-56, 2009.	<b>Projetos de Ensino</b>
ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes. Bicicleta: duas rodas e muitos caminhos. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Praticando estudos culturais na Educação Física.</b> São	<b>Planejamento Participativo</b>

Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 92-104.	
SILVA, Sílvio Sipliano. Um passeio cultural pela ginástica. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Praticando estudos culturais na Educação Física</b> . São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 168-182.	<b>Educação Física, Corpo e Saúde</b>
REIS, Ronaldo. Os diferentes sentidos da capoeira. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Praticando estudos culturais na Educação Física</b> . São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 159-167.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>

## ESCOLA PÚBLICA – ENSINO MÉDIO

2019

Referências	Tema
MALDONADO, Daniel Teixeira et al. A tematização das ginásticas nas aulas de Educação Física em São Paulo: o inédito viável em contextos de “uberização” da educação. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano IV, v. 3, p. 130-147, 2019.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. Educação Física na escola pública: professoras e professores como intelectuais da sua prática pedagógica. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano V, v. 2, p. 22-36, 2019.	<b>Práticas Corporais e Justiça Social</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira; JABOIS, Diego Pinto; NEIRA, Marcos Garcia. Organização didático-pedagógica das aulas de Educação Física na Educação Básica: entre o “não mais” e o “ainda não”? <b>Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde</b> . Campinas: SP, v. 17, p. 1-17, 2019.	<b>Projetos de Ensino</b>
FURTADO, Renan Santos; MONTEIRO, Elaine Cristina Pinheiro; VAZ, Alexandre Fernandez. Lutas no Ensino Médio: conhecimento e ensino. <b>Cadernos de Formação RBCE</b> . v. 10, n. 1, p. 57-69, 2019.	<b>Projetos de Ensino</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira; SOARES, Daniela Bento; SCHIAVON, Laurita Marconi. Educação Física no ensino médio: reflexões e desafios sobre a tematização da ginástica. <b>Motrivivência</b> . Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 1-19, 2019.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
CORSINO, Luciano Nascimento. “Sor, qual a diferença entre um jogo e uma brincadeira problematizando o jogo com jovens estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano V, v. 2, p. 96-10, 2019.	<b>Planejamento Participativo</b>

NOZAKI, Joyce Mayumi; PASCUM, Graziela; BRANT, Tuffy Felipe. A resignificação da Educação Física Escolar no Ensino Médio Técnico-Integrado. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano V, v. 2, p. 128-145, 2019.	<b>Projetos de Ensino</b>
---	---------------------------

**2018**

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
ALENCAR FILHO, Antonio. A cultura corporal afro e afro-brasileira como identidade cultural: no Instituto Federal do Pará – campus Tucuruí. In: PEREIRA, Maria do Perpétuo Socorro Sarmiento. <b>Experiências de intervenção pedagógica na educação física escolar</b> . Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
VIEIRA, Pollyane Barros Albuquerque; FREIRE, Elisabete dos Santos; RODRIGUES, Graciele Massoli. Folguedos juninos: o ensino da dança sob a perspectiva das dimensões dos conteúdos. <b>Motrivivência</b> . Florianópolis/SC, v. 30, n. 55, p. 248-257, 2018.	<b>Planejamento Participativo</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Educação Física Escolar no Ensino Médio: a musculação em evidência. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano 3, v. 1, p. 114-125, 2018.	<b>Educação Física, Corpo e Saúde</b>
OLIVEIRA, Fernando Dias; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física Escolar no Ensino Médio: estímulo ao pensamento crítico e à formação da cidadania dos estudantes. In_ MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Os professores como intelectuais</b> : novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 265-280.	<b>Projetos de Ensino</b>
TAVARES, Marie Luce. Se ela dança, eu... e quem mais dança? – a dança como conteúdo da Educação Física e o convite à discussão de gênero. In_ MALDONADO, Daniel Teixeira;	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>



<p>NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio</b>: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018. p. 213-230.</p>	
<p>LIMA, Marcelo Ferreira; MÜLLER, Arthur. Duas, ou mais saídas e condução: outras faltas apitadas pelos discentes do 2º de Eletrônica do JRM. In_MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio</b>: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018. p. 201-212.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>MELO, Bruna Agra et al. Educação Física no Ensino Médio: valorizando o patrimônio cultural das práticas corporais. In_MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio</b>: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018. p. 185-200.</p>	<p><b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b></p>
<p>MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. Prática pedagógica na Educação Física: reflexões e análises das ações didáticas de um docente do Ensino Médio. In_MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio</b>: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018. p. 159-172.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>SILVA, Adriano Gonçalves. Trekking como conteúdo da Educação Física no Ensino Médio: diálogos entre cultura, educação e meio ambiente. In_MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio</b>: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018. p. 143-158.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>SANTOS, Daiana Machado; PRADO, Renata Cristina Garcia. O circo nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: compartilhando uma experiência integradora. In_MALDONADO, Daniel</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>

<p>Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio</b>: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018. p. 129-142.</p>	
<p>MALDONADO, Daniel Teixeira; TONACIO, Larissa Vicente; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Educação Física Escolar e saúde: relatando uma experiência pedagógica no Ensino Médio. In_ NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio</b>: a prática pedagógica em evidência 2. Curitiba: CRV, 2018. p. 97-118.</p>	<p><b>Educação Física, Corpo e Saúde</b></p>
<p>MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física, Ensino Médio e práticas corporais: movimento de resistência contra a destruição da escola pública brasileira. In_ NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio</b>: a prática pedagógica em evidência 2. Curitiba: CRV, 2018. p. 119-132.</p>	<p><b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b></p>
<p>DINIZ, Irla Karla dos Santos. Dança nas aulas de Educação Física: dando voz ao corpo no IFSP – Capivari. In_ NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio</b>: a prática pedagógica em evidência 2. Curitiba: CRV, 2018. p. 133-146.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>BARRA, Andréa de Oliveira. Compartilhando Experiências nas aulas de Educação Física no CEFET – Campus Nepomuceno. In_ NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio</b>: a prática pedagógica em evidência 2. Curitiba: CRV, 2018. p. 147-158.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>SANTOS, Daiana Machado; MONDIN, Maria Teresa. Apropriando-se dos espaços de lazer da cidade: refletindo sobre as relações entre tempo livre, lazer e trabalho nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. In_ NOGUEIRA, Valdilene</p>	<p><b>Cultura Corporal e Justiça Social</b></p>

<p>Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio</b>: a prática pedagógica em evidência 2. Curitiba: CRV, 2018. p. 159-176.</p>	
<p>OKIMURA-KERR, Tieme. Possibilidades de ensino a partir do currículo do Estado de São Paulo: movimentos, aspectos pessoais e demandas ambientais sobre o tênis. In_ NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio</b>: a prática pedagógica em evidência 2. Curitiba: CRV, 2018. p. 177-194.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>JESUS, Felipe de Souza; FREIRE, Elisabete dos Santos. Experiências e reflexões de um professor transgênero diante da docência na Educação Física no Ensino Médio. In_ NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio</b>: a prática pedagógica em evidência 2. Curitiba: CRV, 2018. p. 195-212.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Gênero</b></p>
<p>LIMA, Marcelo Ferreira. O rap como voz política na escola. In_ NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural</b>: relatos de experiência. Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 140-154.</p>	<p><b>Cultura Corporal e Justiça Social</b></p>
<p>MALDONADO, Daniel Teixeira et al. A produção de documentários nas aulas de Educação Física Escolar: a utilização de tecnologias para a ampliação do pensamento crítico de alunos e alunas do Ensino Médio. <b>Corpoconsciência</b>. Cuiabá-MT, v. 22, n. 2, p. 85-99, 2018.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>

**2017**

Referências	Tema
<p>MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. Educação Física Escolar no Ensino Médio: tematizando as ginásticas na rede federal de ensino. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b>. Ano 3, v. 1, p. 28-36, 2017.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Justiça Social</b></p>
<p>TAVARES, Marie Luce; TAVARES, Anna Carolina. Educação para a</p>	

<p>diversidade: (Des)construindo as relações de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Médio. In__NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 191-204.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Gênero</b></p>
<p>FILGUEIRAS, Isabel Porto; PACHECO, Mauro Storani. Educação Física integrada à área de linguagens: inovações na prática pedagógica do Ensino Médio. In__NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 179-190.</p>	<p><b>Educação Física, Corpo e Saúde</b></p>
<p>MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Reflexões e desafios de uma experiência pedagógica com a tematização de esportes na escola pública. In__NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 159-178.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>LIMA, Marcelo Ferreira; MÜLLER, Arthur. O futsal na ETEC José Rocha Mendes: quando a mão entra no jogo. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural: o currículo em ação.</b> São Paulo: Labrador, 2017. p. 152-162.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>OKIMURA-KERR, Tieme. Promoção da saúde e Ensino Médio: possibilidades de intervenção a partir do currículo do Estado de São Paulo. In__OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla. <b>Educação Física Escolar e Saúde: perspectivas e possibilidades.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 119-136.</p>	<p><b>Educação Física, Corpo e Sapude</b></p>
<p>COLLIER, Luciana Santos. Educação física no colégio Universitário Geraldo Reis: estratégias de fortalecimento dos processos democráticos no cotidiano escolar. In__ANTUNES, Marcelo</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>

Moreira; MIRANDA, Márcia. <b>A Educação Física Escolar em colégios de aplicação: múltiplos olhares.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 103-115.	
DUARTE, Cátia Pereira; MESQUITA, Bruna Bárbara; SILVA, Warley Almieda. Aulas de ginástica no Ensino Médio e formação cidadã dos discentes. In_ ANTUNES, Marcelo Moreira; MIRANDA, Márcia. <b>A Educação Física Escolar em colégios de aplicação: múltiplos olhares.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 133-145.	<b>Projetos de Ensino</b>
MOURA, Iuri Leal. <b>O futebol como ferramenta na coeducação. Temas em Educação Física Escolar.</b> Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 94-105, 2017.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>

#### 2016

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira. Refletindo sobre as práticas avaliativas nas aulas de Educação Física Escolar. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar.</b> Ano 2, v. 2, p. 92-103, 2016.	<b>Práticas Corporais e Justiça Social</b>

#### 2015

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
MALDONADO, Daniel Teixeira. Ensino dos esportes na escola pública e o desenvolvimento do pensamento crítico de alunos do Ensino Médio. <b>Conexões:</b> revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas, v. 13, n. 3, p. 213-230, 2015.	<b>Projetos de Ensino</b>

#### 2013

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
SOUZA, Fabrício Amaral; SILVA, Paula Cristina da Costa. A escalada nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Médio. <b>Cadernos de Formação RBCE.</b> v. 4, n. 2, p. 44-54, 2013.	<b>Projetos de Ensino</b>

#### 2010

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
SOARES, Josias Góis, LETTNIN, Carla da Conceição. Hip Hop como proposta de trabalho na Educação Física Escolar: uma	

experiência no Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS. **Cadernos de Aplicação**. Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 295-307, 2010.

**Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas**

# ESCOLA PÚBLICA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**2019**

Referências	Tema
MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos: o vôlei de idosos e a tentativa de garantir a participação de todos nas aulas. <b>Revista Brasileira de Educação Física Escolar</b> . Ano V, v. 2, p. 146-158, 2019.	<b>Projetos de Ensino</b>

**2018**

Referências	Tema
MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus; NEIRA, Marcos Garcia. Slackline no CIEJA: mão á para melhorar o equilíbrio, é porque é... <b>Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde</b> . Campinas, v. 16, n. 3, p. 382-394, 2018.	<b>Projetos de Ensino</b>
MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. A construção do currículo da Educação Física no CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. In_MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; farias, Uirá Siqueira. <b>Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira</b> . Curitiba: CRV, 2018. p. 280-300.	<b>Projetos de Ensino</b>

**2017**

Referências	Tema
ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. Ensino de práticas corporais na Educação de Jovens e Adultos: relato de uma experiência. In_NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2</b> . Curitiba: CRV, 2017. p. 205-218.	<b>Projetos de Ensino</b>
NEVES, Marcos Ribeiro. O maracatu nas aulas de Educação Física: exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus	

tem poder. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural</b> : o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017. p. 163-177.	<b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b>
FARIAS, Uirá de Siqueira et al. Repensando a didática da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos – a promoção da saúde em foco. In__OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla. <b>Educação Física Escolar e Saúde</b> : perspectivas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2017. p. 137-156.	<b>Projeto de Ensino</b>

## 2016

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. Educação Física na EJA: uma experiência Ginástica no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. <b>Educação Física cultural</b> : escritos sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016. p. 121-148.	<b>Projetos de Ensino</b>
--	---------------------------

## 2015

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
AVELLAR, Marcela. A inserção do circo na Educação Física de jovens e adultos: revelando pessoas, aproximando distâncias. In__CORREIA, Walter Roberto; RODRIGUES, Barbara Muglia. <b>Educação Física no Ensino Fundamental</b> : da inspiração à ação. São Paulo: Fontoura, 2015. p. 183-200.	<b>Projetos de Ensino</b>

## 2011

<b>Referências</b>	<b>Tema</b>
PEREIRA, Giane Moreira dos Santos. Educação Física no PEJA do Rio de Janeiro: o trabalho através de projetos temáticos. In__CARVALHO, Rosa Maria. <b>Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos</b> . Curitiba: CRV, 2011. p. 101-114.	<b>Projetos de Ensino</b>
SOUZA, Adailson Domingos. Jogos cooperativos. In__CARVALHO, Rosa Maria. <b>Educação Física Escolar na</b>	<b>Projetos de Ensino</b>



<p><b>Educação de Jovens e Adultos.</b> Curitiba: CRV, 2011. p. 115-123.</p>	
<p>LIMA, Allan Benevides Durães; SILVA, Ana Maria Silva. Organização e o desenvolvimento das aulas de Educação Física na EJA através de oficinas pedagógicas. In__CARVALHO, Rosa Maria. <b>Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos.</b> Curitiba: CRV, 2011. p. 125-136.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>MARINHO, Isabel Cristina; OLIVEIRA, Osvaldo. Diversidade encontrada nas turmas da EJA – influência no desenvolvimento das aulas. In__CARVALHO, Rosa Maria. <b>Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos.</b> Curitiba: CRV, 2011. p. 137-147.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Gênero</b></p>
<p>JANNIBELLI, Eleandro. Quebrando o tabu – A Educação Física no conjunto da escola: um relato de experiência. In__CARVALHO, Rosa Maria. <b>Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos.</b> Curitiba: CRV, 2011. p. 161-169.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>

# ESCOLA PARTICULAR – EDUCAÇÃO INFANTIL

2017

ULASOWICZ, Carla; SANTOS, Cássia Ulasowicz de Andrade Santos. Conhecimento sobre o corpo, formação de identidade e saúde na Educação Infantil. In\_\_OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla. **Educação Física Escolar e Saúde**: perspectivas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2017. p. 49-64.

**Educação Física, Corpo e Saúde**

# ESCOLA PARTICULAR – SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2017

Referências	Tema
<p>MELO, Luciene Farias; FERRAZ, Osvaldo Luiz. O portfólio nas aulas de Educação Física Escolar. In_ NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 145-158.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
<p>ULASOWICZ, Carla et al. Ensino sobre o corpo e a saúde em diferentes perspectivas no Ensino Fundamental I. In_ OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla. <b>Educação Física Escolar e Saúde: perspectivas e possibilidades.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 65-96.</p>	<p><b>Educação Física, Corpo e Saúde</b></p>
<p>ULASOWICZ, Carla. A sistematização de conteúdos na Educação Física Escolar: relato de experiência no 1º ano do Ensino Fundamental I. In_ OKIMURA-KERR, Tieme et al. <b>Educação Física no Ensino Fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 79-100.</p>	<p><b>Planejamento Participativo</b></p>
<p>ULASOWICZ, Carla. O ensino dos conteúdos atitudinais na Educação Física Escolar: uma experiência por meio de projetos temáticos. In_ OKIMURA-KERR, Tieme et al. <b>Educação Física no Ensino Fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos.</b> Curitiba: CRV, 2017. p. 205-218.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>

2011

Referências	Tema
<p>SILVA, Liege Monique Filgueiras; PORPINO, Karenine de Oliveira. O ensino do esporte: relato de experiência com alunos do 5º ano. <b>Cadernos de</b></p>	<p><b>Educação Física, Corpo e Saúde</b></p>

<b>Formação RBCE.</b> v. 2, n. 2, p. 56-66, 2011.	
--	--

# ESCOLA PARTICULAR – SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**2017**

Referências	Tema
MELO, Vitor de Castro; NEIRA, Marcos Garcia. “Meu jogo, minhas regras”: desconstruindo a mercadorização do brincar de pega-varetas. <b>Cadernos de Formação RBCE</b> . v. 8, n. 1, p. 9-20, 2017.	<b>Práticas Corporais e Justiça Social</b>
ULASOWICZ, Carla; OKIMURA-KERR, Tieme; VENÂNCIO, Luciana. A Educação Física Escolar e o tema saúde: análises, contextos e relatos no Ensino Fundamental II. In_ OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla. <b>Educação Física Escolar e Saúde: perspectivas e possibilidades</b> . Curitiba: CRV, 2017. p. 97-118.	<b>Educação Física, Corpo e Saúde</b>

**2014**

Referências	Tema
TINÓCO, Rafael de Gois; BATISTA, Alison Pereira; ARAÚJO, Allyson Carvalho. Apontando possibilidades para o ensino do badminton na Educação Física Escolar. <b>Cadernos de Formação RBCE</b> . v. 5, n. 1, p. 9-19, 2014.	<b>Projetos de Ensino</b>

**2009**

NEVES, Marcos Ribeiro. Todos podem fazer ginástica? In_ NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Praticando estudos culturais na Educação Física</b> . São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 142-151.	<b>Práticas Corporais e Gênero</b>
---	------------------------------------

# ESCOLA PARTICULAR – ENSINO MÉDIO

2018

Referências	Tema
MANTOVANI, Thiago Villa Lobos. Prática pedagógica nas aulas de Educação Física em uma escola particular: reflexões sobre a saúde e a qualidade de vida. In_MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência.</b> Curitiba: CRV, 2018. p. 173-184.	<b>Educação Física, Corpo e Saúde</b>
NOGUEIRA, Valdilene Aline; FREIRE, Elisabete dos Santos. Educação Física e juventudes: o relato de uma construção curricular. In_MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência.</b> Curitiba: CRV, 2018. p. 115-128.	<b>Planejamento Participativo</b>
MANTOVANI, Thiago Villa Lobos. Prática pedagógica da Educação Física em uma escola da rede particular: a influência dos padrões de beleza na sociedade e suas reflexões nas práticas corporais de movimento. In_NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. <b>Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência 2.</b> Curitiba: CRV, 2018. p. 213-228.	<b>Educação Física, Corpo e Saúde</b>

2017

Referências	Tema
NOGUEIRA, Valdilene Aline; LÉLIS, Camila Rita; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. A Educação Física na área de linguagens: diálogos interdisciplinares em projetos no Ensino Médio. In_FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. <b>Práticas pedagógicas inovadoras nas</b>	<b>Educação Física, Corpo e Saúde</b>

<p><b>aulas de Educação Física Escolar:</b> indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017. p. 195-212.</p>	
<p>MÜLLER, Arthur. A contribuição da ginástica para a (des)construção da identidade juvenil. In__NEIRA, Marcos Garcia. <b>Educação Física cultural:</b> o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017. p. 22-29.</p>	<p><b>Educação Física, Corpo e Saúde</b></p>

**2016**

<p>NOGUEIRA, Valdilene Aline. O trabalho com projetos na Educação Física Escolar: construindo um projeto radical. In__SILVA, Bruno Allan Teixeira; MALDONADO, Daniel Teixeira; OLIVEIRA, Leandro Pedro. <b>Manifestações culturais radicais nas aulas de Educação Física Escolar.</b> Curitiba: CRV, 2016. p. 131-148.</p>	<p><b>Projetos de Ensino</b></p>
--	----------------------------------

**2012**

<p>MAZZONI, Alexandre Vasconcelos; REIS, Ronaldo. Futebol americano: borrando fronteiras. In__NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Educação Física e culturas:</b> ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012. p. 127-145.</p>	<p><b>Práticas corporais afro-brasileiras e indígenas</b></p>
--	---

**2009**

<p>MAZZONI, Alexandre Vasconcelos. A cultura oriental na escola. In__NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. <b>Praticando estudos culturais na Educação Física.</b> São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009. p. 125-132.</p>	<p><b>Práticas Corporais e Justiça Social</b></p>
---	---

# ESCOLA PARTICULAR – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2015

Referências	Tema
SOUZA, Dirce Maria Moreira Batista. Dança na EJA: Educação de Jovens e Adultos... (e idosos). In__CORREIA, Walter Roberto; RODRIGUES, Barbara Muglia. <b>Educação Física no Ensino Fundamental: da inspiração à ação.</b> São Paulo: Fontoura, 2015. p. 221-238.	<b>Projetos de Ensino</b>



## **ARTIGOS EM PERIÓDICOS – 85**

### **ESCOLA PÚBLICA**

Educação Infantil – 12 artigos

Ensino Fundamental (séries iniciais) – 35 artigos

Ensino Fundamental (séries finais) – 28 artigos

Ensino Médio – 16 artigos

EJA – 2 artigos

**Total** – 85 artigos

### **ESCOLA PARTICULAR**

Ensino Fundamental (séries iniciais) – 1 artigo

Ensino Fundamental (séries finais) – 2 artigos

**Total** – 3 artigos

## **CAPÍTULOS DE LIVRO – 160 capítulos**

### **ESCOLA PÚBLICA**

Educação Infantil – 9 capítulos

Ensino Fundamental (séries iniciais) – 61 capítulos

Ensino Fundamental (séries finais) – 39 capítulos

Ensino Médio – 23 capítulos

EJA – 11 capítulos

**Total** – 143 capítulos

### **ESCOLA PARTICULAR**

Educação Infantil – 2 capítulos

Ensino Fundamental (séries iniciais) – 4 capítulos

Ensino Fundamental (séries finais) – 2 capítulo

Ensino Médio – 7 capítulos

EJA – 1 capítulo

**Total** – 16 capítulos

## **GERAL**

### **ESCOLA PÚBLICA**

Educação Infantil – 21 relatos

Ensino Fundamental (séries iniciais) – 97 relatos

Ensino Fundamental (séries finais) – 66 relatos

Ensino Médio – 39 relatos

EJA – 13 relatos

**Total** – 226 relatos de experiência

### **ESCOLA PARTICULAR**

Educação Infantil – 1 relato

Ensino Fundamental (séries iniciais) – 5 relatos

Ensino Fundamental (séries finais) – 4 relatos

Ensino Médio – 8 relatos

EJA – 1 relato

**Total** – 19 relatos de experiência

**TOTAL** – 245 relatos de experiência