

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

BÁRBARA SILVA FERREIRA

**A didática da Educação Física cultural no Novo Ensino Médio:
caracterização da prática pedagógica**

São Paulo
2024

BÁRBARA SILVA FERREIRA

**A didática da Educação Física cultural no Novo Ensino Médio:
caracterização da prática pedagógica**

Versão Corrigida

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo
2024

Catálogo da Publicação

Serviço de Biblioteca

Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Silva, Bárbara Ferreira

A didática da Educação Física cultural no Novo Ensino Médio: caracterização da prática pedagógica / Bárbara Silva Ferreira.-- São Paulo : [s.n.], 2024.
160p.

Monografia (Licenciatura em Educação Física)--Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

1. Currículo Cultural 2. Prática pedagógica 3. Novo Ensino Médio 4. Práticas corporais I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: FERREIRA, Bárbara Silva

Título: A didática da Educação Física cultural no Novo Ensino Médio: caracterização da prática pedagógica.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Data: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Instituição: Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo

Julgamento:

Prof. Flávio Nunes dos Santos Júnior

Instituição: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Julgamento:

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as vozes que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa. Ao professor Flávio e aos estudantes da Escola Estadual Professor Tenente Ariston de Oliveira, que abriram suas portas e compartilharam suas experiências, possibilitando a concretização deste estudo. Aos meus orientadores e colegas de pesquisa, cuja sabedoria, paciência e colaboração foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo. E, finalmente, a todos que acreditam na educação como instrumento de transformação social e na construção de um mundo mais justo e inclusivo.

Agradeço de maneira especial a todos os docentes que marcaram minha jornada, especialmente aqueles da E.E. Professor Antônio Bernardes de Oliveira, onde concluí meu Ensino Fundamental II e Médio. Professores como Camila, Gabriela, Joabe, Valéria, Walter e tantos outros, cujas inspirações foram fundamentais para o repertório que levo como professora hoje. Cada um de vocês contribuiu para minha formação, assim como o professor Flávio inspira muitos alunos e alunas da Escola Estadual Professor Tenente Ariston de Oliveira.

Minha gratidão também vai à Zona Sul, Zona Show, o lugar onde cresci, que me fez compreender a mim mesma como sujeito de uma cultura corporal rica, poética, afro-brasileira e musical, cheia de potencialidades. Me entendi como uma mulher, negra e periférica com uma infinidade de possibilidades a serem exploradas. Agradeço ao Sabotage e à cultura do hip hop, ao Cooperifa, ao futebol de várzea, ao Panelafro, ao Bloco do Beco e Herculano, à represa do Guarapiranga e a todos os encontros culturais que tornaram a Zona Sul de São Paulo o berço da minha identidade e resistência cultural.

É com essa força da periferia, dos sonhos e das lutas diárias, que me inspiro nas palavras de Sérgio Vaz em seu poema Novos Dias. Vaz nos lembra da importância de manter os punhos cerrados, de acreditar em si mesmo e nunca desistir da luta. Assim como os versos do poeta, este trabalho é fruto de uma resistência contínua, onde cada passo representa uma batalha vencida. As dificuldades encontradas ao longo desta jornada foram enfrentadas com um “coração em chamas”, alimentado pelo sonho de uma educação transformadora.

Novos Dias

¹"Este ano vai ser pior...

Pior para quem estiver no nosso caminho."

Então que venham os dias.

Um sorriso no rosto e os punhos cerrados que a luta não para.

Um brilho nos olhos que é para rastrear os inimigos (mesmo com medo, enfrente-os!).

É necessário o coração em chamas para manter os sonhos aquecidos. Acenda fogueiras.

Não aceite nada de graça, nada. Até o beijo só é bom quando conquistado.

Escreva poemas, mas se te insultarem, recite palavras.

Cuidado, o acaso é traiçoeiro e o tempo é cruel, tome as rédeas do teu próprio destino.

Outra coisa, pior que a arrogância é a falsa humildade.

As pessoas boazinhas também são perigosas, sugam energia e não dão nada em troca.

Fique esperto, amar o próximo não é abandonar a si mesmo.

Para alcançar utopias é preciso enfrentar a realidade.

Quer saber quem são os outros? Pergunte quem é você.

Se não ama a tua causa, não alimente o ódio.

Por favor, gentileza gera gentileza. Obrigado!

Os Erros são teus, assumam-os. Os Acertos também são teus, dívida-os.

Ser forte não é apanhar todo dia, nem bater de vez em quando, é perdoar e pedir perdão, sempre.

Tenho más notícias: quando o bicho pegar, você vai estar sozinho. Não cultive multidões.

Qual a tua verdade? Qual a tua mentira? Teu travesseiro vai te dizer. Prepare-se!

Se quiser realmente saber se está bonito ou bonita, pergunte aos teus inimigos, nesta hora eles serão honestos.

Quando estiver fazendo planos, não esqueça de avisar aos teus pés, são eles que caminham.

Se vai pular sete ondinhas, recomendo que mergulhe de

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oEr3U3hkLR0>

cabeça.

Muito amor, mas raiva é fundamental.

Quando não tiver palavras belas, improvise. Diga a verdade.

As manhãs de sol são lindas, mas é preciso trabalhar também nos dias de chuva.

Abra os braços. Segure na mão de quem está na frente e puxe a mão de quem estiver atrás.

Não confunda briga com luta. Briga tem hora para acabar, a luta é para uma vida inteira.

O Ano novo tem cara de gente boa, mas não acredite nele. Acredite em você.

Feliz todo dia!

(Sérgio Vaz)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível graças ao apoio e colaboração de muitas pessoas, às quais expresso minha mais profunda gratidão.

Agradeço primeiramente à minha família, meus pais Leônia e Valdecir, e às minhas irmãs Bianca e Laura, por todo amor, paciência e apoio ao longo dessa jornada. Vocês sempre estiveram ao meu lado, me encorajando e me oferecendo suporte. Um agradecimento especial à minha prima mais nova Betina, que, com sua pureza e alegria, me transmitia paz e esperança durante meus estudos à distância na época da pandemia.

Agradeço, profundamente, aos professores, professoras e estudantes da Escola Estadual Professor Tenente Ariston de Oliveira que participaram deste estudo, abrindo suas salas de aula e compartilhando suas experiências de maneira tão aberta e generosa. Suas contribuições foram essenciais para a realização desta pesquisa e para a compreensão dos desafios e possibilidades do currículo cultural na Educação Física.

Aos colegas e amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram com sugestões, debates e palavras de encorajamento ao longo deste processo. Suas perspectivas foram valiosas para a construção e aprimoramento deste trabalho.

Um agradecimento especial ao professor Marcos Garcia Neira, cujo apoio, orientação e conhecimento foram fundamentais em todas as etapas desta pesquisa. Sua dedicação e paixão pelo currículo cultural foram uma inspiração constante.

Agradeço também ao Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da USP, por proporcionar um espaço de aprendizado, discussão e troca de experiências tão enriquecedoras.

Por fim, agradeço às instituições de ensino e às agências de fomento que apoiaram e viabilizaram essa pesquisa, que descobri durante meus estudos e que agora se transformou no tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), reconhecendo a importância do desenvolvimento acadêmico e da pesquisa científica na transformação da sociedade.

A todos vocês, meu sincero muito obrigada.

FERREIRA, Bárbara Silva. **A didática da Educação Física cultural no Novo Ensino Médio: caracterização da prática pedagógica.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso - Escola de Educação Física e Esporte - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

RESUMO

O objetivo do estudo foi observar, registrar e analisar como a teoria curricular cultural de Educação Física é traduzida na prática por um docente que atua em uma escola de Ensino Médio do estado de São Paulo. A produção dos dados se deu no contexto das aulas ministradas pelo professor Flávio Nunes dos Santos Junior na Escola Estadual Professor Tenente Ariston de Oliveira, localizada no extremo sul da cidade de São Paulo. A análise foi conduzida a partir do referencial epistemológico que subsidia o currículo oficial, com o intuito de identificar as possibilidades de implementação autoral, especialmente diante dos desafios introduzidos pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). O trabalho de campo foi realizado entre fevereiro e junho de 2024, englobando a observação e análise das aulas de Educação Física nas turmas da 2ª ano A, 3ª ano A e 3ª ano B do Ensino Médio, considerando as especificidades da Educação Física enquanto componente da área das Linguagens. Os dados foram confeccionados por meio de registros escritos, fotografias e vídeos, permitindo uma documentação das práticas pedagógicas e das interações em sala de aula. Esses registros foram editados e revisados em colaboração com o professor participante da pesquisa. O material foi confrontado com o referencial epistemológico que subsidia o documento curricular oficial, qual seja, a teoria curricular cultural da Educação Física. A análise dos registros mostrou que, mesmo com as restrições trazidas pela Reforma do Ensino Médio, o professor coloca em ação o currículo cultural de Educação Física. Durante as observações, ficaram evidentes a filiação aos elementos da proposta como a definição do tema, planejamento e desenvolvimento das situações didáticas. O desafio tem sido encontrar formas de subverter e questionar a hegemonia e as verdades absolutas que governam as práticas corporais e moldam as condutas dos envolvidos. O professor demonstrou uma capacidade notável de improvisar e adaptar seus encontros com as turmas para assegurar que os estudantes acessassem diversos significados atribuídos às práticas corporais tematizadas e às pessoas que delas participam. O currículo cultural de Educação Física desempenhou um papel crucial ao oferecer ferramentas que possibilitaram a desconstrução de discursos pejorativos acerca das manifestações e seus praticantes, mas sem garantias de controle sobre os significados que os alunos atribuem ao se depararem com manifestações culturais de outros grupos. Contudo, o currículo cultural ofereceu os meios necessários para que esses novos entendimentos pudessem emergir, expandindo o horizonte dos estudantes em termos culturais e sociais.

Palavra-chave: Currículo Cultural; Novo Ensino Médio; Educação Física; Práticas Corporais

FERREIRA, Bárbara Silva. **The didactics of Cultural Physical Education in the New High School: characterization of pedagogical practice.** 2024. Course Completion Work - School of Physical Education and Sport - University of São Paulo, São Paulo, 2024.

ABSTRACT

The objective of the study was to observe, record and analyze how the cultural curriculum theory of Physical Education is translated into practice by a teacher who works at a high school in the state of São Paulo. The data production took place in the context of classes taught by professor Flávio Nunes dos Santos Junior at the Escola Estadual Professor Tenente Ariston de Oliveira, located in the extreme south of the city of São Paulo. The analysis was conducted based on the epistemological framework that supports the official curriculum, with the aim of identifying the possibilities of authorial implementation, especially in view of the challenges introduced by the High School Reform (Law No. 13,415/2017). The fieldwork was carried out between February and June 2024, encompassing the observation and analysis of Physical Education classes in the 2nd grade A, 3rd grade A and 3rd grade B classes of High School, considering the specificities of Physical Education as a component of the Languages area. The data were collected through written records, photographs and videos, allowing for documentation of pedagogical practices and classroom interactions. These records were edited and reviewed in collaboration with the teacher participating in the research. The material was compared with the epistemological framework that supports the official curriculum document, namely, the cultural curriculum theory of Physical Education. The analysis of the records showed that, despite the restrictions brought about by the High School Reform, the teacher puts the cultural curriculum of Physical Education into action. During the observations, the affiliation with the elements of the proposal, such as defining the theme, planning and developing teaching situations, became evident. The challenge has been to find ways to subvert and question the hegemony and absolute truths that govern bodily practices and shape the conduct of those involved. The teacher demonstrated a remarkable ability to improvise and adapt his meetings with the classes to ensure that the students accessed different meanings attributed to the thematized bodily practices and the people who participate in them. The Physical Education cultural curriculum played a crucial role in providing tools that enabled the deconstruction of pejorative discourses about the manifestations and their practitioners, but without guarantees of control over the meanings that students attribute when faced with cultural manifestations of other groups. However, the cultural curriculum offered the necessary means for these new understandings to emerge, expanding the horizons of students in cultural and social terms.

Keywords: Cultural Curriculum; New High School; Physical Education; Body Practices

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

COB - Comitê Olímpico Brasileiro

EF - Educação Física

FE - Faculdade de Educação

GPEF - Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar

NAR - Núcleo de Alto Rendimento

NEM - Novo Ensino Médio

ONG - Organização Não Governamental

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
ANÁLISE DE DISCUSSÃO.....	23
1.0 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS.....	23
1.1 O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ALTERNATIVA.....	25
1.2 CAMPOS TEÓRICOS DE INSPIRAÇÃO.....	27
1.3 PRINCÍPIOS ÉTICOS-POLÍTICOS.....	34
1.4 SITUAÇÕES DIDÁTICAS.....	42
1.5 NOÇÃO DE CONHECIMENTO.....	58
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	63
REFERÊNCIAS.....	66
ANEXOS.....	69
RELATO DE EXPERIÊNCIA PRIMEIRO SEMESTRE 2024.....	69

APRESENTAÇÃO

Neste trabalho final da minha graduação em licenciatura, escolho iniciar compartilhando um pouco da minha trajetória pessoal, pois acredito que minha subjetividade está intrinsecamente ligada à construção da minha identidade como docente. A identidade é um processo que emerge das minhas vivências e relações com o mundo, moldada pelo contexto no qual fui inserida e estou inserida. Minha história reflete justamente essa intersecção entre as minhas subjetividades e minha identidade docente.

Minha trajetória como futura docente tem raízes profundas no extremo sul de São Paulo, no Jardim Souza, onde cresci e moro até hoje com minhas duas irmãs e meus pais. Sou a irmã do meio, filha de uma família que carrega em si histórias e tradições marcadas pela busca de melhores oportunidades e pela resistência. Minha mãe, baiana de Conceição do Coité, cidade que carrega em sua pele, em suas lembranças e em sua essência, veio para São Paulo ainda jovem, em busca de condições de vida melhores. Ao chegar aqui, morou na casa de meu avô materno, que até então era seu tio, já que meus pais são primos.

Meu pai, por sua vez, é mato-grossense, mas com origens baianas, e em uma recentemente descoberta encontramos que minha avó materna passou grande parte da infância em Paratinga, cidade próxima ao majestoso Rio São Francisco, o Velho Chico, que carrega em suas águas lendas, memórias e histórias brasileiras. As origens baianas, tanto da minha mãe quanto do meu pai, sempre foram marcantes em minha vida, moldando não só minha visão de mundo, mas também meu desejo de preservar essas raízes.

Essa mistura de culturas, memórias e histórias familiares influenciou diretamente minha construção como pessoa e, inevitavelmente, como docente. Minha identidade como educadora é inseparável dessa jornada pessoal. Assim como o Velho Chico, minha história percorre um longo curso de encontros, descobertas e resistências, que moldam cada passo da minha caminhada.

Na minha infância, essas influências se manifestavam nas práticas corporais que refletiam a vida comunitária da minha quebrada, como prefiro chamar o meu bairro. A rua era o palco principal das brincadeiras, onde soltar pipa, andar de bicicleta entre os bairros, pular elástico, pular corda, jogar bola na rua e inventar

novas brincadeiras faziam parte do meu cotidiano. Eu vivia sempre muito suada, buscando algo novo para brincar ou inventar, e muitos moradores do bairro me conheciam pela minha presença constante nas ruas, seja pedalando ou empinando pipa. Inclusive, ganhei um apelido que persiste até hoje para os mais antigos do bairro: "sai da frente". Esse apelido surgiu porque, quando andava de motoca infantil, eu não freava, apenas gritava "sai da frente" para quem estivesse no caminho. A rua era o meu lugar de liberdade, onde eu me sentia à vontade.

Entretanto, esse sentimento de conforto não se estendia à escola. A escola, para mim, era um ambiente de sofrimento. Eu odiava ir para a escola e constantemente inventava desculpas para evitar as aulas. Demorei muito para aprender a ler, o que me causava constrangimento, vergonha e uma sensação de incapacidade quando me comparava com as outras crianças. Era difícil não se sentir diferente quando ao "ritmo de aprendizado" (como diziam e dizem os professores) de cada um parecia ser constantemente medido. Acredito que, assim como em muitas escolas, esse tipo de comparação entre os alunos e alunas acontecia e infelizmente ainda continua acontecendo, mas isso afetava diretamente minha autoconfiança. Isso me fez, durante muito tempo, acreditar que talvez eu não fosse capaz, o que só aumentava minha dificuldade em me sentir à vontade naquele espaço. Além disso, eu era alvo de zombaria por conta dessa dificuldade, o que tornava o ambiente escolar ainda mais desafiador para mim.

A não ser nas aulas de Educação Física, onde eu pintava e bordava, dominava a arte de me expressar corporalmente, seja com brincadeiras, dança, luta, esporte ou ginástica, sem vergonha ou receio. Era naquele espaço que eu me sentia à vontade e livre para ser quem eu realmente era. Na quadra, no pátio ou em qualquer espaço que permitisse expressão corporal, eu me destacava e, pela primeira vez, não havia uma comparação acadêmica que me colocasse em desvantagem. A expressão corporal se tornou minha linguagem, meu refúgio, e era ali que eu conseguia me sentir confiante, livre de julgamentos e das limitações que sentia nas outras disciplinas.

Essa sensação de liberdade e confiança, que eu encontrava nas aulas de Educação Física, começou a se expandir para outros momentos na escola quando, no 8º ano, encontrei uma professora que fez toda a diferença. Felizmente, comecei a encontrar outros espaços de identidade na escola onde finalizei o ensino básico, graças a uma professora de geografia chamada Gabriela. Houve uma aula que eu

nunca esquecerei, em que estávamos estudando o capitalismo e a globalização. Naquela ocasião, a professora Gabriela mediou a turma para uma discussão e reflexões sobre as consequências desse processo. Esse encontro marcou minha vida escolar de forma muito significativa; foi um verdadeiro divisor de águas. A partir daí, comecei a gostar de ir à escola, pelo menos nas aulas da professora Gabriela. Eu ficava ansiosa para que chegasse o dia da semana em que teríamos suas aulas. Além de ser uma professora crítica e reflexiva, Gabriela também foi para mim uma educadora acolhedora e carinhosa, alguém que me fez enxergar a escola sob uma nova perspectiva.

Com o passar do tempo, outros professores e professoras também começaram a me inspirar de maneiras diferentes. A professora Valéria, de inglês, por exemplo, incentivava atividades artísticas para explorarmos a língua inglesa, o que tornava o estudo muito mais interessante e envolvente. Já a professora Camila, de biologia, nos incentivava a investigar o estudo além do ambiente escolar, promovendo saídas ao posto de saúde, por exemplo, o que fazia com que o conteúdo ficasse mais próximo da nossa realidade e mostrava a importância de levar o conhecimento além das paredes da sala de aula despertando meu interesse em explorar o mundo ao meu redor de forma mais curiosa e investigativa. Os professores Joabe e Walker, de sociologia e filosofia, traziam para nossas aulas algo diferente, utilizando música e filmes como ferramentas de estudo. Essas formas de ensino, conectadas à cultura e à realidade, mostraram-me que o processo educacional podia ser criativo e muito mais próximo das nossas vivências.

Apesar dessas inspirações docentes, que deixaram marcas profundas na minha identidade e influenciam a minha docência, a escolha pela Educação Física durante o meu ensino básico foi motivada por algo bem clichê e comum na área, como muitos dos meus colegas de curso costumam dizer. Acabei optando por essa área porque sempre tive muita afinidade com as práticas corporais. Mesmo que essa razão possa parecer simplista, foi a partir dela que minha jornada na Educação Física começou, e ao longo do tempo, fui descobrindo outros e novos significados e propósitos nessa escolha.

Após dois longos anos de cursinho e muita dedicação, consegui ingressar na EEF/USP (Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo) através da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular), um feito que trouxe muito orgulho e admiração para mim e minha família, pois fui a primeira pessoa do

núcleo familiar a ingressar em uma universidade pública. Os dois primeiros anos do núcleo básico foram extremamente difíceis, seguidos por mais dois anos de ensino a distância devido à pandemia. Agora, somam mais três anos conciliando trabalho e estudo. No entanto, além do conhecimento acadêmico, a USP foi um ambiente que ampliou meu horizonte para além da quebrada.

Com a grande diversidade de pessoas vindas de vários estados e até de outros países, pude conhecer diferentes culturas e, mais do que isso, me redescobrir. Foi nesse espaço que me reconheci como mulher parda com ascendência indígena, em profundas descobertas atualmente. No entanto, apesar da diversidade estar em um ambiente como a USP, majoritariamente branco, exigiu resistência. A cada dia, precisei reafirmar meu lugar em um espaço que nem sempre parecia feito para mim. Como dizem os Racionais MC's na música A Vida é Desafio, precisei ser "duas vezes melhor" para superar os desafios e conquistar meu espaço.

A USP, com seu histórico de elitismo e homogeneidade racial, impõe desafios adicionais para estudantes como eu, que vêm de um contexto periférico e são marcados pela cor da pele e os traços fenotípicos. Muitas vezes, percebi que ser parda com ascendência indígena em um ambiente tão branco exigia resistência diária. A sensação de não pertencimento, a cobrança interna de ter que provar constantemente meu valor, e a falta de representatividade são apenas alguns dos obstáculos que enfrentei. Essa luta é uma realidade que muitos de nós, pessoas pardas e negras, vivemos para nos mantermos firmes e alcançarmos nossos objetivos em um ambiente acadêmico que ainda reflete a desigualdade racial presente na sociedade.

No entanto, também vejo uma transformação positiva. Diferente do ambiente que encontrei quando entrei, a USP tem se tornado mais diversa nos últimos anos, em grande parte graças ao sistema de cotas. Esse movimento, trouxe mudanças profundas no acesso ao ensino superior, possibilitando que estudantes negros, pardos e de baixa renda finalmente tivessem outras oportunidades de ingressar em instituições como a USP. A implementação das cotas não só alterou o perfil dos estudantes, mas também trouxe consigo debates necessários sobre reparação histórica.

Na USP, o sistema de cotas foi essencial para abrir as portas para estudantes que, como eu, vêm de contextos periféricos. A presença de mais pessoas negras e pardas no campus contribuiu para que a universidade se tornasse um espaço mais

representativo e acolhedor. Essa política também pode ser vista como uma forma de reparação histórica, ao reconhecer e enfrentar as desigualdades acumuladas ao longo do tempo, fortalecendo a inclusão e permitindo que estudantes de diferentes origens ocupem espaços historicamente inacessíveis. Para mim, essa política foi um divisor de águas, pois, além de me permitir ocupar um espaço que historicamente não me seria acessível, fortaleceu a minha identidade e a minha luta como mulher parda em um ambiente que, até então, era predominantemente branco.

Além desse fortalecimento proporcionado pelo sistema de cotas, o Programa Unificado de Bolsas de Estudos (PUB-USP) foi fundamental para a minha permanência e continuidade nos estudos. Desde o meu primeiro semestre, participei de projetos ligados ao PUB, recebendo auxílio que me permitiu manter-me na universidade. Esse projeto abriu portas e me proporcionou conhecimentos que eu nunca imaginei ter acesso.

Um exemplo foi a oportunidade de conhecer o rugby por meio do projeto Comunidade Rugby USP, onde tive a chance de mergulhar nos valores e na cultura do esporte, o que marcou profundamente minha trajetória tanto dentro quanto fora da universidade. O segundo exemplo foi a possibilidade de participar de estudos mais aprofundados sobre o currículo cultural da Educação Física, que se tornou uma área de grande interesse e teve um impacto significativo na minha formação acadêmica e pessoal. O PUB não só me ofereceu apoio financeiro, mas também me possibilitou engajamento em iniciativas que ampliaram minha visão e consolidaram minha permanência na universidade.

Então, foi assim que cheguei até aqui, neste trabalho. O PUB me proporcionou a oportunidade de mergulhar mais profundamente no currículo cultural, mas antes disso, eu já havia encontrado uma afinidade com esse tema na disciplina de Metodologia do Ensino de Educação Física, ministrada pela professora Mônica Caldas. Foi nessa disciplina que me identifiquei com o currículo cultural, reconhecendo nele uma pedagogia que dialogava com minhas experiências e com minha visão de mundo. A partir desse encontro, meu interesse só cresceu, e o projeto me permitiu aprofundar ainda mais nesse campo de estudo que, hoje, faz parte fundamental da minha formação.

Antes de iniciar minha pesquisa, eu já conhecia o professor Flávio, pois havia feito a disciplina de Metodologia com a professora Mônica, que me indicou para fazer o estágio obrigatório da disciplina. Posteriormente, ao me inscrever no projeto

de pesquisa, conheci meu orientador, Marcos Neira que então sugeriu que eu aprofundasse meus estudos junto com o professor Flávio na Escola Estadual Tenente Ariston de Oliveira, onde Flávio já dava aulas para turmas do ensino médio e desenvolvia a proposta de pesquisa que estávamos seguindo.

Minha experiência com o professor Flávio ocorreu durante o segundo semestre de 2023 e continuou ao longo do primeiro e segundo semestres de 2024. Durante esse período, pude observar, registrar e relatar diversas tematizações que foram trabalhadas, como capoeira, calistenia, Jogos Olímpicos, e atualmente estamos trabalhando na tematização das danças de matriz africana. Esse acompanhamento permitiu uma compreensão no “chão da escola”² das práticas pedagógicas e analisar o currículo cultural nas aulas de Educação Física.

Essa trajetória, tanto pessoal quanto acadêmica, reflete o entrelaçamento entre minhas experiências de vida, minhas raízes culturais e a construção da minha identidade como docente. O caminho que percorri, desde a minha infância no Jardim Souza até minha entrada na USP, foi marcado por desafios e superações que me moldaram de maneira única. Assim como a minha jornada pessoal foi uma ressignificação constante, meu papel na Educação Física é ressignificar o espaço escolar.

Ao observar e aprender com o trabalho do professor Flávio, compreendi ainda mais profundamente que o currículo cultural oferece uma possibilidade de ruptura com as práticas tradicionais da Educação Física que, muitas vezes, negligenciam as subjetividades e histórias dos estudantes. Ao ter experiências ao lado dele, me encontrei e reforcei o entendimento de que a Educação Física pode ser um espaço de acolhimento e valorização das diversas expressões corporais, em vez de ser um local de opressão e padronização. O desenvolvimento do currículo cultural nos leva a refletir criticamente sobre a prática pedagógica e a promover um ambiente onde o corpo seja entendido como uma forma de linguagem e cultura, carregado de significados, em vez de ser uma ferramenta de performance.

Ao longo desse processo, percebi que minha missão, como futura docente, é contribuir para a criação de novas narrativas nas aulas de Educação Física. Um espaço que, assim como foi para mim, pode ser de liberdade e auto expressão, sem

² "Chão da escola" refere-se ao contexto cotidiano da prática pedagógica, onde o professor ou professora desenvolve suas ações educativas em contato direto com os alunos e a realidade da escola. Segundo Neira (2018), é neste espaço que os docentes "criam e recriam situações didáticas específicas para uma determinada turma, em um certo contexto" (NEIRA, 2018, p. 16).

reproduzir traumas e opressões. Embora eu sempre tenha me identificado com as aulas de Educação Física, sei que muitas pessoas não compartilham dessa mesma visão, relatando experiências traumáticas, como a de uma aluna que, em uma aula de Flávio, narrou não gostar das aulas de Educação Física devido a vivências negativas anteriores. Esses relatos reforçam a urgência de repensarmos o modo como a Educação Física é tradicionalmente conduzida e como ela pode se tornar um espaço mais inclusivo.

A partir de tudo isso, acredito firmemente que o currículo cultural oferece as ferramentas para romper com a Educação Física tradicional, caracterizada por uma abordagem competitiva e autoritária, e construir práticas pedagógicas que acolham, respeitem e valorizem as diferenças culturais e individuais. Meu compromisso, como futura professora, é não reproduzir os erros do passado e, ao invés disso, promover aulas que incentivem a criação de novas narrativas, onde cada aluno possa se reconhecer e se sentir parte de um processo de aprendizagem que respeita suas vivências e identidades. Assim, espero ser uma educadora que contribua para a formação de um espaço escolar mais justo, inclusivo e transformador, onde a Educação Física seja vista como uma oportunidade de ressignificação e construção.

INTRODUÇÃO

Foi assim que iniciei a minha investigação, documentando o trabalho do professor Flávio e acompanhando como ele tem traduzido na prática a teoria curricular cultural da Educação Física no contexto do NEM. A reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017³ prometia transformar a educação ao proporcionar maior autonomia e opções de escolha para os estudantes, alinhando a formação às suas aspirações e interesses individuais. A proposta era que os alunos e alunas pudessem personalizar seus estudos por meio da seleção de áreas de aprofundamento (os itinerários formativos)⁴, criando um currículo mais adaptado às suas necessidades e objetivos futuros.

No entanto, a implementação da reforma trouxe desafios significativos e contrastantes com as promessas iniciais. A redução da carga horária obrigatória resultou em uma diminuição substancial na presença de conteúdos e áreas essenciais, como a Educação Física. Além disso, a reforma introduziu áreas optativas, mas a falta de diretrizes claras e a limitação na oferta desses cursos técnicos deixaram muitos estudantes sem opções concretas e estruturadas para personalizar sua formação de acordo com suas escolhas.

Dentro do currículo cultural, a Educação Física oferece um espaço fundamental para que os alunos e alunas explorem e questionem as implicações das práticas corporais em um contexto social e cultural mais amplo com o papel de proporcionar ferramentas para análises e reflexões sobre as práticas corporais e seus efeitos na sociedade.

No entanto, com a redução da carga horária e a remoção da obrigatoriedade da Educação Física no 2^a ano do Ensino Médio, muitos alunos e alunas chegam ao 3^o ano com uma experiência limitada na disciplina. A presente pesquisa documenta

³ A Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, reformulou o Ensino Médio brasileiro, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelecendo uma nova organização curricular para essa etapa de ensino. Um dos pontos centrais dessa reforma foi a introdução de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ocupa 60% da carga horária, enquanto os outros 40% são destinados aos itinerários formativos.

⁴ Esses itinerários permitem que os estudantes personalizem seus estudos a partir de áreas de conhecimento específicas, como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional. Cada escola oferece uma combinação dessas áreas de acordo com sua capacidade e os interesses dos estudantes, mas implementação prática dos itinerários, porém, enfrenta desafios, especialmente nas escolas públicas, que nem sempre têm estrutura ou corpo docente suficiente para oferecer todas as opções, o que acaba limitando as escolhas dos estudantes.

o trabalho do professor Flávio na Escola Estadual Professor Tenente Ariston de Oliveira, localizada⁵ na zona sul de São Paulo. Através de registros, acompanhei e produzi junto a artistagem⁶ do professor que afirma colocar em ação o currículo cultural e também com as turmas do 2º ano A e do 3º ano A e 3º ano B, analisando como ele tem definido o tema, planejando e desenvolvendo as situações didáticas do currículo cultural de Educação Física no contexto do NEM.

Este trabalho tem como objetivo realizar uma análise de como se deram os agenciamentos dos princípios ético-políticos e a organização das situações didáticas no contexto do currículo cultural de Educação Física, analisando como esses elementos continuam a ser desenvolvidos no contexto das aulas, mesmo diante das mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio. O foco central da análise é o trabalho do professor Flávio, que articula as práticas pedagógicas em consonância com os elementos do currículo cultural.

Essa análise se fundamenta em um relato de experiência que escrevi no primeiro semestre de 2024, o qual narra a tematização dos Jogos Olímpicos com as turmas do 2º ano A, 3º ano A e 3º ano B o qual será anexado ao trabalho. À medida que o texto se aprofunda nas características do currículo cultural, apresentarei trechos desse relato para ilustrar a aplicação dos elementos que caracterizam a proposta.

Este trabalho, portanto, está direcionado para uma análise das práticas pedagógicas do professor Flávio, mediante o confronto com a teoria curricular cultural da Educação Física, a fim de identificar como refletem seus elementos característicos.

Durante o período de campo da pesquisa (do 1º semestre de 2024) produzimos relatos de prática como forma de registro do trabalho realizado. Reconhecendo esse material como recurso importante, disponho nos anexos.

⁵ Rua João da Cruz e Sousa, 444 - Jardim das Rosas (Zona Sul) - São Paulo. A escola pertence à Diretoria de Ensino Sul 2.

⁶ Segundo Nunes (2023) no contexto do currículo cultural está relacionada à ideia de um currículo que escapa de concepções binárias e regras fixas, permitindo a produção do novo a partir das diferenças. Ele descreve a artistagem como um processo que escarafuncha as possibilidades do desconhecido, fugindo de moldes tradicionais e permitindo que o currículo se construa nas "entranhas do desconhecido", promovendo a criação e reinvenção contínua dentro da educação física escolar.

ANÁLISE DE DISCUSSÃO

1.0 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS

A Educação Física nas escolas brasileiras, historicamente, foi moldada por valores eurocêntricos e uma lógica meritocrática que se baseia em padrões competitivos e técnicos. Esses modelos refletem uma perspectiva restrita que privilegia esportes como futebol, vôlei, basquete, e handebol, muitas vezes ignorando as práticas culturais locais e a diversidade de expressões corporais que emergem de diferentes comunidades. Ao focar na performance física e na especialização de habilidades motoras, a Educação Física tradicional negligencia a riqueza cultural e a pluralidade de experiências que os alunos trazem para o ambiente escolar.

Esse modelo predominante, profundamente enraizado no contexto educacional brasileiro, é resultado de influências históricas sobre a EF que remontam à colonização e às políticas de higienização⁷ sociais, que viam no esporte uma forma de disciplinar e civilizar corpos. Como destaca Gondra (2000), essa tentativa de disseminar o pensamento higienista nas escolas baseava-se na ideia de que a formação intelectual, moral e física da juventude deveria seguir um conjunto de medidas orientadas pela doutrina higienista. Essa doutrina, preocupada em garantir a saúde pública e a disciplina social, propunha controlar o funcionamento das instituições educacionais, estruturando os colégios de modo a intervir diretamente na educação dos corpos. Assim, o esporte e outras práticas corporais eram vistas como ferramentas para moldar jovens saudáveis, disciplinados e moralmente adequados. Na primeira metade do século XX, a Educação Física nas escolas foi fortemente influenciada por uma prática militarista, em que o corpo era disciplinado e controlado para fins de eficiência, ordem e produtividade. Na segunda metade, práticas esportivas eurocêntricas e valores ligados ao desempenho físico idealizado tornaram-se o foco central das aulas de Educação Física, excluindo e

⁷ O higienismo foi um movimento que emergiu, com o objetivo de controlar a saúde pública e moral da população, especialmente nas áreas urbanas. Na educação, esse pensamento influenciou a organização das escolas e das práticas corporais, buscando disciplinar os corpos e melhorar a saúde e a moral dos estudantes através do esporte e da ginástica (Gondra, 2000, p. 45).

marginalizando práticas culturais de origem africana, indígena ou popular (no sentido dos chamados meios de comunicação da massa).

Com o avanço das discussões acadêmicas, sociais e da globalização, tornou-se evidente a necessidade de repensar o currículo da Educação Física para melhor atender à diversidade presente nas escolas brasileiras. É nesse contexto que surge a proposta do currículo cultural, como uma alternativa ao modelo hegemônico. Essa proposta tem como base o reconhecimento do multiculturalismo que caracteriza a sociedade contemporânea e a importância de incluir práticas corporais que reflitam as identidades e histórias dos diversos grupos que coabitam o cenário atual. Como afirma Silva (1995, p. 194), "Vivemos num mundo e numa época em que os pontos de contato entre as diversas culturas nacionais nunca foram tantos e tão diversos", o que reforça a urgência de integrar no currículo práticas que dialoguem com essa diversidade cultural e promovam o reconhecimento e a valorização das diferenças.

A inserção da Educação Física na área de Linguagens tem suas raízes nos anos 1970, quando os Guias Curriculares a incluíram juntamente com disciplinas como Língua Portuguesa, Educação Artística e Língua Estrangeira Moderna sob a matéria "Comunicação e Expressão"⁸. Esse movimento foi reafirmado pelos PCN na década de 1990 e, mais recentemente, pela BNCC, legitimando a posição da Educação Física como parte da área de linguagens (Neira; Nunes, 2009a).

A inclusão da Educação Física nessa área deriva de sua relação com as Ciências Humanas, principalmente com a Psicologia do Desenvolvimento, a Sociologia, a Linguística e os Estudos Culturais, que ampliaram a compreensão da expressão corporal como uma forma de linguagem. De acordo com Santin (1985), o movimento pode ser compreendido como uma ação motora, que além de força e locomoção, constitui-se também como um modo de comunicação, tornando-se essencial na expressão das identidades culturais e sociais dos sujeitos.

O corpo e a expressão corporal, nessa perspectiva, são vistos como sistemas de representação. A Educação Física, ao ser inserida na área de Linguagens, promove o entendimento de que as práticas corporais carregam significados culturais produzidos e reproduzidos em contextos sociais e históricos específicos.

⁸ O termo "Comunicação e Expressão" foi utilizado nos Guias Curriculares dos anos 1970 para englobar disciplinas voltadas para o desenvolvimento de habilidades de linguagem, comunicação e expressão artística e corporal, promovendo uma integração entre diferentes formas de linguagem no currículo escolar.

Essas práticas não apenas refletem os valores de uma determinada cultura, mas também têm o poder de comunicar e transformar significados ao longo do tempo (Neira, 2019).

Contudo, apesar da integração da Educação Física na área de Linguagens, existiram muitos desafios. No período inicial dessa proposta, a literatura de autores do Neira e Nunes apontava uma lacuna na clareza teórico-metodológica necessária para traduzir a concepção de práticas corporais como textos culturais em ações concretas no ambiente escolar. Pesquisas como as de Daolio (1995) e o Coletivo de Autores (1992)⁹ contribuíram para destacar o potencial da Educação Física como linguagem, mas sem oferecer diretrizes práticas que orientassem os professores e professoras na incorporação dessa visão em suas aulas. Atualmente, esse panorama evoluiu, com estudos mais recentes, como os do GPEF, que apresentam caminhos mais claros para pensar e implementar a prática pedagógica sob essa perspectiva, oferecendo diretrizes claras e constantemente atualizando sua teoria curricular, consolidando assim a Educação Física como uma linguagem cultural no currículo.

1.1 O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ALTERNATIVA

Por outro lado, o currículo cultural surge como uma resposta a essas lacunas, propondo ações didáticas que promovam novas formas de leitura e escrita das práticas corporais. O currículo cultural possibilita que os discentes e docentes criem novos significados para o corpo e a expressão, rompendo com as representações tradicionais e muitas vezes opressivas das práticas corporais. O corpo, então, passa a ser compreendido como um texto vivo, capaz de produzir narrativas sobre identidade, cultura e poder (Neira; Nunes, 2006).

Além disso, o currículo cultural utiliza os conceitos de representação e discurso, baseados nos estudos de Foucault, para compreender como os significados das práticas corporais são construídos e negociados no ambiente escolar. A linguagem corporal, nesse sentido, não é fixa ou estática, mas sim aberta

⁹ Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992, pela editora Cortez.

a novas interpretações e significações, permitindo a criação de narrativas mais inclusivas e críticas sobre as identidades corporais dos sujeitos (Neira, 2018).

Dessa forma, a Educação Física, inserida na área de Linguagens, oferece a docentes e discentes a oportunidade de explorar o corpo como uma forma de linguagem, responsável por comunicar significados culturais e sociais. Nessa perspectiva, o corpo é entendido não apenas como um meio de expressão, mas como portador de significados culturais produzidos, compartilhados e disputados no espaço escolar, possibilitando a construção de novas formas de expressão e leitura do mundo.

Segundo Neira (2019), o currículo cultural desafia a Educação Física hegemônica ao propor uma educação que reconheça e valorize as diferenças culturais e as expressões corporais diversas. Esse currículo promove uma ressignificação das práticas corporais, ao questionar as narrativas dominantes.

Além disso, o currículo cultural vai além da simples prática de movimentos ou da aquisição de habilidades motoras; ele busca integrar reflexões sobre as implicações sociais, políticas e culturais das práticas corporais. Através dessa lente, os discentes são incentivados a analisar as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas como expressões corporais moldadas por estruturas de poder e como essas práticas podem reforçar ou desafiar essas estruturas. O currículo cultural permite que os alunos e alunas se apropriem de suas próprias narrativas corporais e identitárias. Conforme ressalta Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 194):

Num mundo como este, no qual conhecimento e poder estão tão intimamente entrelaçados e no qual os saberes subjugam, é extremamente importante uma perspectiva educacional e curricular que permita o desenvolvimento de visões alternativas das relações de dominação e subordinação entre culturas e nações. Se é verdade que vivemos numa era de globalização [...] é também verdade que no centro dessa globalização estão relações de poder que inferiorizam, marginalizam, subjugam certos grupos e culturas em favor de outros.

Nesse sentido, o currículo cultural proporciona um espaço para que os estudantes examinem essas relações de poder e como elas afetam a produção e representação das culturas, favorecendo uma análise crítica das estruturas que inferiorizam e marginalizam determinados grupos em prol de outros.

Essa proposta pedagógica também se alinha com as teorias pós-críticas, que desafiam as práticas pedagógicas tradicionais da educação ao enfatizarem a

importância do contexto cultural e social dos estudantes. (Neira, 2018) argumenta que a Educação Física pode desempenhar um papel fundamental na formação de identidades e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, ao oferecer ferramentas para que os discentes e docentes reflitam criticamente sobre as desigualdades sociais e os estereótipos que permeiam as práticas corporais. O currículo cultural, portanto, não é apenas um currículo contemporâneo da Educação Física, mas uma transformação no modo como entendemos o corpo, a expressão e sua relação com a sociedade.

Essa proposta curricular busca garantir que todas as práticas corporais sejam reconhecidas e valorizadas no espaço escolar. Isso significa não apenas incluir brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas cultivadas pelos grupos que coabitam a sociedade, mas também criar um ambiente onde todos os discentes se sintam representados e valorizados, independentemente de sua origem social, étnica ou cultural. Deseja-se que esse reconhecimento e valorização sejam transferidos também para a maneira como esses discentes se tornam sujeitos da sociedade e do mundo, a fim de contribuir para a construção de um mundo cada vez mais justo, diverso, coletivo, democrático e solidário.

1.2 CAMPOS TEÓRICOS DE INSPIRAÇÃO

As principais influências epistemológicas dos docentes que afirmam colocar em ação o currículo cultural em Educação Física são o multiculturalismo crítico, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo e os estudos culturais. Estes últimos, desenvolvidos por autores como Hall (1997) argumentam que as sociedades capitalistas promovem e reforçam desigualdades estruturais que afetam diferentes grupos sociais, como etnias, gêneros e sexualidades. Essas desigualdades são reproduzidas no ambiente educacional, onde as relações de poder moldam as experiências dos estudantes e marginalizam identidades que fogem da norma hegemônica. Dessa forma, a educação se torna um espaço de disputa simbólica, onde as identidades são negociadas e ressignificadas em meio a diferentes formas de opressão, como racismo, sexismo e homofobia. O currículo, assim, torna-se uma ferramenta de poder, onde práticas e conhecimentos de determinados grupos são legitimados, enquanto outros são marginalizados (Silva, 2007).

Os estudos culturais surgiram na segunda metade do século XX, em um contexto histórico e social marcado por mudanças significativas nas relações entre cultura, poder e identidade. Originados na Inglaterra, esses estudos foram inicialmente desenvolvidos por autores provenientes de contextos sociais diversos, como migrantes e filhos da classe trabalhadora que estavam começando a acessar o ensino superior. Essa origem diversa influenciou diretamente o campo, conferindo-lhe uma perspectiva crítica e comprometida com as desigualdades sociais.

Para os estudos culturais, a cultura não é algo restrito às elites ou a formas artísticas tradicionais, mas está presente em todos os aspectos da vida cotidiana. Eles colocam a cultura no centro das relações sociais, investigando como ela se conecta às questões de significação, identidade e poder. Nesse sentido, a cultura é entendida como um "texto," ou seja, como algo que dá suporte às representações — as formas como o mundo é interpretado e apresentado.

Essas representações não são neutras: elas materializam o poder, moldando as maneiras como determinados significados circulam e como outros são silenciados. O poder, segundo os estudos culturais, atua promovendo certas visões de mundo enquanto exclui ou marginaliza outras. Por isso, toda produção cultural é sempre política, pois está inserida em relações de poder que definem quais significados têm visibilidade e quais são suprimidos.

Além disso, os estudos culturais adotam uma perspectiva de compromisso com os menos privilegiados, os "mais fracos," porque reconhecem que os "mais fortes" — aqueles que desfrutam de muitos privilégios sociais, econômicos e culturais — têm maior legitimidade e acesso para fazer circular seus significados e reforçar suas posições de poder. Assim, esse campo teórico busca dar voz às experiências e perspectivas marginalizadas.

Enquanto os estudos culturais se concentram na maneira pela qual as identidades são formadas e negociadas dentro de um contexto cultural, outras teorias pós-críticas ampliam essa discussão ao oferecer referências filosóficas que questionam as estruturas do currículo. É importante destacar que as teorias pós-críticas, por si só, não abordam diretamente o currículo. São os estudiosos do currículo, inspirados por essas teorias, que produzem análises e compreensões sobre ele.

Sob essa perspectiva, o currículo é visto como uma construção cultural e social, influenciada por relações de poder que podem reproduzir ou desafiar desigualdades. Autores como Foucault (1995), Deleuze e Guattari (1995) fornecem fundamentos para essa visão, ao explorar como o conhecimento é sempre situado em contextos culturais e políticos específicos, nunca sendo neutro, objetivo ou universal. Essas influências permitem que estudiosos do currículo proponham novas formas de entender sua função, reconhecendo-o como um espaço de negociação de significados e de transformação social.

Essas correntes teóricas fornecem as bases para uma análise crítica das práticas corporais, permitindo que docentes questionem as narrativas hegemônicas que dominam o campo da Educação Física e revejam as dinâmicas de poder e opressão presentes nessas práticas. A partir dessas teorias, o currículo cultural propõe uma ação descolonizadora, que busca incluir as culturas e práticas corporais tradicionalmente excluídas do currículo escolar.

O multiculturalismo crítico, conforme elaborado por McLaren (1997), não se limita a reconhecer a diversidade cultural, mas examina como essa diversidade é construída e mantida por relações de poder. Ele critica ações superficiais que apenas celebram a diversidade sem questionar as desigualdades e os processos de marginalização que permeiam as práticas educacionais e culturais. No contexto da Educação Física, o multiculturalismo crítico questiona como determinadas práticas corporais são privilegiadas em detrimento de outras, e como essas escolhas reforçam hierarquias culturais e sociais.

Candau (2005) discute como o caráter homogeneizador da escola tradicional contribui para a exclusão de culturas e práticas não-hegemônicas. Em um sistema educacional historicamente moldado por ideais monoculturais, o multiculturalismo crítico sugere que a diversidade deve ser um ponto central, não apenas na teoria, mas também nos encaminhamentos pedagógicos. A escola deve ser concebida como um "espaço de cruzamento de culturas"¹⁰, onde as diferenças culturais são reconhecidas, valorizadas e incorporadas no cotidiano escolar. Isso implica uma revisão dos encaminhamentos pedagógicos e dos conteúdos curriculares, que muitas vezes silenciam ou neutralizam a diversidade em favor da homogeneização.

¹⁰ O "cruzamento de culturas" na escola se refere à interação entre diversas culturas presentes no ambiente escolar, como as propostas das disciplinas científicas e filosóficas, a cultura acadêmica refletida no currículo, a cultura social representada pelos valores hegemônicos, a cultura institucional das normas e rituais escolares, e a cultura experiencial dos próprios alunos.

O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da cultura crítica, que se situa nas disciplinas científicas, artística e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, que se refletem no currículo; as influências da cultura social, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da cultura institucional, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da cultura experiencial, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno. (Pérez Gómez, 1998, p. 17)

Candau (2005) também destaca que as escolas, muitas vezes, preferem lidar com a diversidade de maneira assimilacionista, ou seja, tentando "integrar" os alunos à cultura hegemônica, sem questionar as relações de poder que os marginalizam. Esse tipo de ação, que ela chama de "daltonismo cultural", ignora a riqueza da diversidade e perpetua as desigualdades. Em vez de criar espaços de diálogo intercultural, a escola tradicional frequentemente impõe uma cultura dominante, silenciando as vozes e práticas de grupos marginalizados (Candau, 2005; Forquin, 1993).

O daltonismo cultural é um conceito que se refere à incapacidade de enxergar ou reconhecer as diferenças culturais. Na educação, ele se manifesta quando os encaminhamentos pedagógicos ignoram ou neutralizam a diversidade cultural dos estudantes, promovendo uma ação homogênea e monocultural. O currículo cultural, em contrapartida, adota a recusa do daltonismo cultural, propondo que as diferenças culturais sejam visibilizadas e trabalhadas de forma crítica.

Segundo Stoer e Cortesão (1999), o daltonismo cultural impede que os estudantes se vejam representados no currículo escolar, contribuindo para a marginalização de suas identidades culturais. O currículo cultural, ao recusar essa perspectiva, cria espaços de diálogo intercultural, onde as culturas dos discentes são reconhecidas e respeitadas como parte fundamental da construção do conhecimento.

O multiculturalismo crítico, por outro lado, propõe que a diversidade seja celebrada de maneira significativa, criando espaços de negociação cultural dentro da escola. Na Educação Física, isso significa que os professores devem não apenas incluir práticas corporais diversas, mas também problematizar as dinâmicas de poder que marginalizam certas práticas corporais.

Candau (2005) argumenta que o multiculturalismo crítico não é apenas uma característica da sociedade, mas também um projeto político e pedagógico, que visa transformar a dinâmica social e construir uma escola que realmente represente e valorize a pluralidade. Nesse sentido, o currículo cultural em Educação Física tem inspirações epistemológicas com a visão de Candau, ao propor encaminhamentos pedagógicos que integra as práticas corporais dos discentes e permite que eles se apropriem de suas identidades culturais e se tornem agentes de mudança social.

O pós-estruturalismo é um campo teórico que busca questionar e desestabilizar verdades universais, estruturas fixas e noções absolutas sobre identidade, conhecimento e poder. Diferentemente das teorias estruturalistas, que enxergam as estruturas sociais como estáveis e determinantes, o pós-estruturalismo argumenta que essas estruturas são fluídas, contextuais e sempre sujeitas a mudanças. Essa teoria enfatiza a importância de analisar como o poder é exercido através de discursos e práticas sociais, moldando o conhecimento e as identidades de maneira situada.

Teorias associadas ao pós-estruturalismo incluem as de Michel Foucault, que analisa as relações entre poder, saber e as formas como as instituições sociais disciplinam e controlam os corpos e os sujeitos; Jacques Derrida, que introduziu o conceito de desconstrução, incentivando a análise crítica dos textos e discursos para revelar contradições e significados ocultos; e Gilles Deleuze e Félix Guattari, que expandiram essa perspectiva ao explorar ideias como rizoma, multiplicidade e fluxos de poder, destacando a natureza fragmentada e não linear das experiências humanas.

No contexto do currículo cultural, o pós-estruturalismo é uma inspiração fundamental por sua capacidade de questionar noções fixas sobre identidade, corpo e poder. Foucault (1975), por exemplo, oferece uma perspectiva crítica sobre como o corpo é controlado e disciplinado pelas instituições sociais, incluindo a escola. Na Educação Física tradicional, as práticas corporais frequentemente reforçam normas de comportamento e padrões corporais que refletem esse controle social, promovendo uma visão disciplinada e produtiva do corpo humano. Em contraste, o currículo cultural utiliza essas teorias para desestabilizar tais narrativas hegemônicas, abrindo espaço para a valorização de práticas corporais diversas e a construção de identidades que desafiem essas imposições.

Isso implica que as práticas corporais ensinadas na Educação Física não são neutras ou universais, mas refletem determinadas relações de poder e discursos sociais. O currículo cultural, ao incorporar a teoria pós-estruturalista, permite que os discentes façam uma leitura crítica dessas práticas, questionando como certas práticas corporais são associadas a valores como competição, disciplina e performance, enquanto outras são vistas como inferiores ou menos valiosas.

O currículo cultural inspira-se no pós-estruturalismo para incentivar os discentes a refletirem sobre como essas práticas são historicamente construídas e como o corpo é controlado por meio dessas práticas, revelando as relações de poder implícitas na escolha de determinadas práticas corporais em detrimento de outros.

O pós-colonialismo é outra referência crucial que sustenta o currículo cultural, ao fornecer uma lente através da qual é possível entender como as narrativas coloniais influenciam as práticas educacionais e culturais. O pós-colonialismo, representado por autores como Said (1978) e Bhabha (1994), criticam a maneira como o legado colonial continua a moldar as relações entre culturas dominantes e culturas subordinadas, perpetuando a marginalização de práticas culturais não ocidentais e reforçando a hegemonia cultural européia.

No contexto da Educação Física, o pós-colonialismo permite que se faça uma análise das práticas corporais valorizadas no currículo escolar e como essas práticas refletem um passado colonial que ainda oprime culturas e comunidades não ocidentais. Por exemplo, práticas esportivas de origem europeia, como o futebol, o vôlei e o atletismo, são frequentemente colocadas como padrão na Educação Física, enquanto práticas culturais de comunidades indígenas ou afrodescendentes são relegadas a segundo plano ou completamente ignoradas.

O currículo cultural, ao adotar uma perspectiva pós-colonial, busca descolonizar o currículo, trazendo para o centro da discussão práticas corporais que foram historicamente marginalizadas, como a capoeira, o maracatu, o jongo e os jogos indígenas. Neira (2019) sugere que a descolonização do currículo é um processo necessário para incluir práticas corporais que realmente dialoguem com a realidade dos alunos e alunas. Ao discutir a inclusão dessas práticas, o currículo cultural permite que os alunos e alunas reconheçam e celebrem suas identidades culturais, enquanto problematizam a exclusão histórica de certas práticas corporais.

O currículo cultural em Educação Física propõe uma prática descolonizadora, que busca romper com as estruturas opressoras do conhecimento acadêmico tradicional, valorizando as práticas culturais das comunidades historicamente marginalizadas. Nesse sentido, a proposta visa construir um currículo comprometido com as demandas e vivências do povo e das periferias, em vez de se alinhar aos interesses mercadológicos. Como destaca Santos Júnior (2020, p.53):

Contudo, estamos sensíveis com a possibilidade de constituir uma ciência outra, uma produção resistente à manipulação das novas relações opressoras acadêmicas, do conhecimento enquanto produto, ligado aos interesses do mercado. Estamos comprometidos com os interesses e preocupações do povo, da periferia, da maioria das pessoas, de quem está “do lado de cá da ponte”, de todos aqueles que sofrem com a mão pesada do poder colonial/neocolonial. Sendo assim, desejamos suspender a paz, isso não significa que queremos a violência como preferiram/preferem os defensores de um mundo à la modernidade, muito pelo contrário, cobizamos pelo toque na ferida, nos simpatizamos pelo tensionamento, pelo diálogo, pela contestação, pela negociação, pela instabilidade das certezas que ainda contaminam a sociedade, a educação, a escola, a Educação Física, a ciência etc

Além disso, o pós-colonialismo traz à tona a necessidade de reconhecer que a globalização dos esportes também pode ser vista como uma forma de neocolonialismo, onde os esportes ocidentais são exportados e impostos como superiores às práticas culturais locais. Ao trabalhar com os Jogos Olímpicos, por exemplo, o currículo cultural pode utilizar o pós-colonialismo para problematizar como a representação desigual de nações e atletas reflete relações de poder globais, onde países mais ricos e com mais recursos têm maior visibilidade e sucesso, enquanto nações subdesenvolvidas lutam para serem reconhecidas.

Essa tematização é trabalhada neste trabalho e faz parte da minha experiência ao lidar com a análise dos Jogos Olímpicos no contexto educacional, proporcionando uma reflexão sobre as relações de poder e as dinâmicas globais envolvidas.

Na volta às aulas após as férias de julho, o professor exibiu na televisão um jogo de basquete entre as seleções dos Estados Unidos e do Sudão do Sul, país africano com pouca visibilidade no cenário esportivo internacional. Durante a exibição, os alunos e alunas perceberam que o estilo de jogo do Sudão do Sul era muito semelhante ao dos Estados Unidos em termos de qualidade técnica, intensidade e estratégia. O fato chamou atenção de muitos, já que a maioria desconhecia a seleção do Sudão do Sul até aquele momento. Apesar de o Sudão do Sul manter-se à frente no placar durante boa parte do jogo, os Estados Unidos, um país com maior presença

mediática e recursos, ainda eram vistos como favoritos e mais reconhecidos no cenário internacional. Essa disparidade na minha visão evidenciou uma reflexão entre os alunos e alunas: o quanto o neocolonialismo está presente na cobertura midiática dos esportes, favorecendo nações mais ricas, enquanto países como o Sudão do Sul lutam para ganhar reconhecimento. Ao final do jogo, muitos estudantes expressaram sua admiração pela equipe do Sudão do Sul, destacando a importância de ter acesso a diferentes realidades esportivas (Diário de Bordo,30/07/2024).

Esse relato serviu como um exemplo prático de como o currículo cultural, aliado ao pós-colonialismo, pode ser utilizado para problematizar as representações desiguais de nações e atletas nos esportes globais, especialmente nos Jogos Olímpicos, onde os recursos e a visibilidade muitas vezes determinam o sucesso e o reconhecimento internacional.

Em resumo, os professores e professoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural em Educação Física inspiram-se no multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e estudos culturais para analisar e questionar as relações de poder, desigualdade e exclusão que permeiam as práticas corporais e educacionais.

O currículo cultural da Educação Física busca transformar o modo como as práticas corporais são citadas no ambiente escolar, colocando em foco a diversidade e as desigualdades sociais. Inspiradas nas teorias pós-críticas, ele visa desestabilizar as formas tradicionais de ensino que reproduzem relações de poder e exclusão, permitindo que as práticas corporais se tornem um campo de resistência e construção de identidades. De acordo com (Neira; Nunes, 2022), o currículo cultural considera que as práticas corporais não são apenas técnicas motoras, mas sim, expressões culturais e políticas que refletem as relações de poder presentes na sociedade.

1.3 PRINCÍPIOS ÉTICOS-POLÍTICOS

Os princípios ético-políticos que fundamentam o currículo cultural em Educação Física desempenham um papel central na construção de encaminhamentos pedagógicos necessários para incorporar o currículo cultural.

Esses princípios agenciam os docentes¹¹ ao orientar suas escolhas de temas e planejamento das situações didáticas.

O princípio do reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade, por exemplo, agencia os professores e professoras a valorizar as práticas corporais que fazem parte do cotidiano dos alunos e alunas, como brincadeiras, danças, lutas e esportes, transformando-as em temas culturais para serem trabalhados em sala de aula. Esse agenciamento permite que os estudantes se vejam representados no currículo e fortalece suas identidades culturais (Neves, 2018). Contudo, esse processo não pode se limitar ao simples reconhecimento das práticas. Ele exige uma ressignificação crítica, que envolve o questionamento das representações hegemônicas que possam existir e a promoção de uma leitura reflexiva das culturas dos estudantes (Freire, 2005).

Na segunda semana, os alunos e alunas sugeriram o estudo do boxe, uma prática comum na comunidade, acessada por alguns deles em academias ou ONGs, dentro da tematização dos Jogos Olímpicos. A empolgação dos estudantes foi evidente, pois o esporte não só fazia parte de suas vidas fora da escola para alguns deles, como também tinha relevância no cenário olímpico. Na nona semana, essa vivência foi ampliada com a presença dos convidados Vagner e Leandro, ambos moradores da comunidade e praticantes de boxe. (Diário de Bordo, 05/03/2024 e 07/05/2024).

Essa passagem reflete diretamente o reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade ao incorporar o boxe como tema de trabalho em sala de aula. Ao valorizar uma prática presente no cotidiano dos estudantes e convidar representantes locais como Vagner e Leandro, o professor promoveu uma conexão entre a escola e a realidade sociocultural dos alunos.

A articulação com o PPP da escola é outro princípio que agencia as escolhas docentes. Ao alinhar o currículo cultural com o PPP, o professor garante que seus encaminhamentos pedagógicos estejam em sintonia com os objetivos mais amplos da escola. Esse agenciamento facilita a seleção de práticas corporais que dialogam com a escola e que refletem as demandas sociais e culturais dos estudantes. Dessa

¹¹O conceito de "agenciamento", descrito pelo francês Gilles Deleuze, refere-se à ideia de que as situações educacionais são constituídas por diversas forças que interagem de maneira fluida e dinâmica. Essas forças incluem vivências culturais, sociais e institucionais, que se conectam e se reorganizam continuamente, oferecendo novas oportunidades de interpretação e transformação. Refere-se ao conjunto de fatores que influenciam as decisões e práticas pedagógicas dos professores, a partir de princípios ético-políticos e da interação com o currículo cultural.

forma, o currículo cultural não é uma iniciativa isolada, mas parte de uma visão educacional mais ampla.

Como destaca Neira (2019, p. 47), "o docente tem que extrair, dentre o vasto repertório cultural corporal do alunado, um tema cultural cujo estudo se coadune com os objetivos institucionais definidos coletivamente." Ao tomar como base as metas da escola, o professor é responsável por definir a prática corporal a ser tematizada, garantindo que o currículo cultural esteja em harmonia com os objetivos institucionais.

O professor me relatou que, naquele ano e semestre, o material da rede de ensino já indicava o esporte como tema para o primeiro semestre. Pensando nisso e no evento mundial que iria ocorrer na mesma época, os Jogos Olímpicos, essa foi a tematização escolhida pelo docente. Essa escolha estava alinhada com o PPP da escola, permitindo que o currículo cultural estivesse em sintonia com as orientações da rede e com o contexto social mais amplo.

No contexto escolar, percebi que a instituição demonstra um apreço significativo pelas diferenças e pela formação de sujeitos críticos para as questões sociais. Essa intenção é visível nas práticas escolares, como a exposição de painéis nos corredores, construídos para valorizar a diversidade e estimular o debate. Além disso, a escola incentiva iniciativas como a formação de grêmios estudantis, reforçando o compromisso com a cidadania ativa e a formação de estudantes capazes de exercer seus direitos de forma consciente.

pu dessem explorar e analisar os Jogos Olímpicos a partir de diferentes perspectivas, identificando os elementos que compõem esse evento (como valores, símbolos, modalidades e rituais) e suas transformações históricas. Além disso, a ideia era ampliar a compreensão dos alunos e alunas sobre as modalidades esportivas presentes em suas comunidades, reconhecendo os espaços e as pessoas que praticam esses esportes. Outro objetivo era analisar a multiplicidade de identidades presente no corpo-atleta olímpico e permitir que os alunos e alunas vivessem modalidades esportivas que ainda não haviam experimentado durante sua trajetória educacional.

Essa proposta está diretamente conectada ao Currículo Paulista, que destaca a importância de valorizar as práticas corporais como formas de expressão cultural e política, promovendo o reconhecimento das identidades culturais dos estudantes e a análise crítica das relações de poder presentes nas práticas sociais. A competência de "valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações do mundo do trabalho e exercer a cidadania" (Currículo Paulista, 2020, p. 23) é diretamente colocada em ação quando os estudantes analisam as modalidades olímpicas e seus contextos sociais e culturais. Além disso, o Currículo Paulista propõe "compreender e analisar os processos de produção e circulação de discursos nas diferentes linguagens" como essencial para que os alunos desenvolvam uma visão crítica das práticas esportivas enquanto discursos culturais (Diário de bordo, 20/08/2024).

A justiça curricular, por sua vez, agencia os professores e professoras a romper com a exclusividade de certos saberes e práticas tradicionalmente privilegiados no currículo escolar. Esse princípio busca garantir que as diversas identidades e culturas sejam representadas nas aulas de Educação Física, promovendo a equidade e a inclusão (Connell, 1995). A justiça curricular não se trata apenas de adicionar novas práticas ao currículo, mas de criar situações pedagógicas em que os alunos e alunas possam analisar criticamente essas práticas, compreendendo as relações de poder que as atravessam e refletindo sobre suas próprias realidades (Neira, 2019).

O professor falou sobre o intuito do encontro. “Trocar ideia” sobre o hip hop, uma dança que foi proibida, enfrentou perseguições e violências e que em determinado período passou a ser reconhecida, passou a ser vista, ganha outros espaços, outros personagens. Na ocasião, ele destacou a importância dessa conversa, especialmente porque a região onde a escola se constitui “Capão Redondo”, tem um vínculo muito forte, muito intenso com essa prática. “Era muito comum a gente ver as pessoas dançando aqui na nossa região, assim como tem a capoeira, as rodas de samba, também tinha o hip hop, também tinha breaking, então, querendo ou não isso tá colado nas nossas raízes, nas pessoas que nos antecederam, que moraram aqui primeiro, então é algo que a gente tá abordando e tem um vínculo muito estreito com as nossas memórias, as nossas histórias”(Diário de bordo, 11/06/2024).

Esse encontro reflete o princípio da justiça curricular ao valorizar uma prática corporal enraizada na história e na cultura local, como o hip hop, e ao incorporá-la como tema de discussão. Não se trata apenas de reconhecer o hip hop como uma expressão cultural, mas de criar um espaço pedagógico onde os estudantes possam analisar criticamente as condições históricas e sociais que moldaram essa prática, desde sua marginalização até sua legitimação em novos espaços. Ao vincular a prática às memórias e histórias da comunidade, o professor garante que os estudantes se vejam representados no currículo e compreendam as relações de poder que determinaram os significados do hip hop ao longo do tempo.

A descolonização do currículo também age como um dispositivo de agenciamento, pois desafia os docentes a romper com as narrativas coloniais que ainda estruturam muitas práticas educacionais. Esse princípio agencia os professores e professoras a questionar a predominância de esportes eurocêntricos e a incluir práticas corporais que refletem as vivências culturais dos estudantes, promovendo um diálogo entre diferentes culturas (McLaren, 2000; Candau, 2008). A

descolonização do currículo permite que as culturas subordinadas sejam compreendidas em seus próprios termos, valorizando suas histórias e práticas, e fomentando um encontro que promova a convivência com todos.

Na primeira semana de aula, o professor solicitou aos alunos e alunas que refletissem sobre suas experiências anteriores com a Educação Física, pedindo que listassem as práticas corporais estudadas em anos anteriores. Os alunos e alunas mencionaram uma variedade de atividades, incluindo esportes tradicionais como vôlei, futebol, basquete e tênis, além de práticas menos convencionais, como parkour, skate e carrinho de rolimã. A predominância de esportes tradicionais como vôlei, futebol e basquete, amplamente citados pelos estudantes, levanta uma questão crítica no contexto do currículo cultural de Educação Física. Embora esses esportes façam parte do repertório cultural escolar, eles refletem práticas corporais eurocêntricas e tradicionais que continuam a dominar o cenário educacional.

Ademais, os alunos destacaram que o esporte esteve presente em todos os anos anteriores, reforçando o foco em práticas corporais hegemônicas. Nesse sentido, não podemos afirmar que a escolha dos Jogos Olímpicos como tematização representou uma aplicação plena dos princípios ético-políticos de justiça curricular e descolonização do currículo. Embora os Jogos Olímpicos incluam uma diversidade de modalidades, a sua seleção reflete, em parte, a hegemonia de certos esportes tradicionais que, por si só, não rompem com as práticas eurocêntricas predominantes. (Diário de Bordo, 27/02/2024).

Embora não tenha sido possível identificar o agenciamento dos princípios ético-políticos de justiça curricular e descolonização do currículo na escolha inicial da tematização dos Jogos Olímpicos, foi nos encaminhamentos pedagógicos que essas intenções puderam ser observadas de forma mais significativa. Um exemplo claro disso ocorreu durante as entrevistas conduzidas pelos estudantes com um convidado da prática do breaking.

Uma estudante perguntou “Como a interação entre os jovens pretos com o breaking, porque muitas pessoas não tem uma ciência de que é uma dança que foi originada pelo povo preto, então eu queria saber na sua percepção como que é isso, você como um homem preto, como é que foi para você ‘nossa, essa dança foi feita por pessoas como eu’. O convidado respondeu. “Ótima pergunta. Antes de eu entrar nessa parte da identidade né, de identificar outros corpos pretos dançando como o meu, eu vou contar um pouquinho da minha história. Eu comecei em 2008, só que quando eu fui pela primeira vez na casa do Ricardo em Diadema não foi para fazer oficina de breaking, eu sempre desenhei desde pequeno, então quando eu descobri o grafite, eu queria fazer aula de grafite, foi aí que me indicaram a casa do hip hop em Diadema, e aí quando eu fui pela primeira vez na casa do hip hop, nessa época tinha um evento que acontecia uma vez por mês e reunia todos os elementos. A energia desses encontros era muito marcante porque independente da pessoa dançar ou não ela estava na roda passando energia, então você via todo mundo na roda [...] (Diário de Bordo, 11/06/2024).

Ao planejar e pensar em convidar uma pessoa experiente no breaking, uma prática de origem afrodescendente e historicamente marginalizada, o professor foi diretamente agenciado pelos princípios de justiça curricular e descolonização presentes no currículo cultural. Esses princípios o impulsionaram a romper com as narrativas eurocêntricas predominantes e a incluir práticas corporais que valorizam as vivências culturais dos estudantes. O agenciamento pela justiça curricular o levou a considerar a equidade na seleção de conteúdos, enquanto a descolonização o desafiou a desconstruir as hierarquias históricas que subalterniza determinadas práticas culturais.

Esse movimento se reflete na decisão de trazer um convidado que não apenas dominava o breaking, mas também carregava uma história pessoal conectada às raízes culturais dessa prática. Essa escolha pedagógica evidencia como o professor, ao ser atingido por esses princípios, cria situações que vão além da simples vivência técnica das práticas corporais, promovendo a análise crítica das relações de poder e identidade que as atravessam.

O princípio da rejeição ao daltonismo cultural agencia os professores e professoras ao evitar a negação das diferenças culturais em nome de uma suposta neutralidade. O currículo cultural rejeita a homogeneização pedagógica e defende que a diversidade cultural deve ser valorizada como uma riqueza. Esse agenciamento implica criar atividades que permitam a expressão e o reconhecimento das diferentes culturas presentes na escola, sem cair na armadilha da padronização ou uniformização das práticas formativas (Neira, 2019). Os docentes são instigados a promover situações pedagógicas que reconhecem a heterogeneidade cultural e respeitam os significados que cada prática corporal carrega para os diferentes grupos sociais.

O professor apresentou um vídeo de uma atleta que foi banida do atletismo. Seu desempenho e produção de testosterona foram questionados. Em seguida, o professor fez um resumo das discussões produzidas com a turma a respeito desse assunto: “O que a gente percebeu, que há uma norma, um padrão de corpo-atleta. Vocês tinham falado que era um corpo magro, forte, mas é também um corpo cis, um corpo normatizado pela biologia”. O professor falou sobre a participação de João Lucas, praticante de rugby e homem trans em uma das aulas. Logo após falou sobre as vivências de boxe, com a participação dos convidados Vagner e Leandro e enfatizou que a ideia era que a turma pudessem experimentar a prática. Na ocasião falou à Maria Eduarda que ficou muito tocado com a sua fala sobre

as aulas de Educação Física no primeiro dia de aula. Destacou também o olhar às práticas corporais da comunidade onde a escola se constitui, bem como a visão cristã colada ao esporte, fazendo dele um modo de salvar as pessoas de problemas sociais, especificamente, das drogas, como foi colocado pelo convidado Vagner (Diário de Bordo, 25/06/2024).

O professor apresentou fotos de Bia Souza e retoma a questão corpo-atleta que foi discutida no primeiro semestre. Na ocasião enfatizou que a atleta foge do padrão do esporte. Em seguida, falou sobre Rayssa Leal e destacou que ela é a brasileira mais jovem a subir ao pódio em edições diferentes das Olimpíadas. Anteriormente, o recorde pertencia ao atacante “Neymala” (Diário de Bordo, 06/08/2024).

O professor faz uma retrospectiva da aula anterior, que teve como foco a problematização do corpo-mulher atleta e vivência do voleibol. Ele explica que em decorrência desse trabalho, entendeu como significativo convidar atletas para falar com xs estudantes, pois, dada a experiência no assunto, tem muito mais propriedade para falar mais do que ele (Diário de Bordo, 02/04/2024)

O professor chamou a atenção da turma para o propósito da aula: analisar acontecimentos dos Jogos Olímpicos. Para iniciar essa análise ele apresentou uma matéria: “Mulher, preta, brasileira” do portal UOL “Pessoal, nessa olimpíada, a gente teve algo assim inédito, que diz respeito ao número de medalhas, eu trouxe essa matéria do UOI, porque ela faz uma análise sobre esses corpos que estavam presentes nos Jogos Olímpicos. Nós, no nosso trabalho, vimos que existe um certo tipo de padrão do atleta e a representatividade do Brasil nesses jogos, nessa edição traz elementos para a gente pensar a respeito disso”. Em seguida, convidou a turma para uma leitura compartilhada. O início da matéria destaca que o resultado não foi por acaso, mas resultados de investimentos. Maria Eduarda foi enfática: “Deveria ter investido mais, mas foi bom” (Diário de Bordo, 13/08/2024)

Formou-se dois grupos, sem uma preocupação maior sobre a quantidade de participantes por grupo. Apenas se atentou para com o equilíbrio entre eles, tendo o mesmo número. Um grupo, aparentemente, se formou pela percepção que os meninos tinham uns sobre os outros. Pareciam nunca ter jogado juntos, mas a intimidade e a aposta numa suposta habilidade do colega, os fizeram se aproximar para o mesmo lado da quadra. Do outro, ficou apenas aqueles/as que não se encaixavam nas exigências implícitas. Não houve limitações a respeito da quantidade de membros para cada equipe, foi feito convite a todos/as, ficando a cargo de cada um/a se posicionar na quadra da maneira que achasse melhor. Uma estudante da terceira série A aparece de forma infiltrada para jogar. Maria Eduarda perguntou, antes de subir para quadra, se a participação era obrigatória, O professor respondeu dizendo que o ato de assistir, tecer observações, também se configurava como participação, e não apenas a execução de movimentos no interior do espaço estabelecido. Ela demonstrou preocupação com o tornozelo. No meio da conversa o professor comentou um caso envolvendo estudantes do sexto de outra escola onde leciona, na qual várias meninas têm usado o fato da menstruação para não realizar as brincadeiras num primeiro momento, mas no decorrer da aula, elas se inclinam para fazer parte. Maria Eduarda disse que já recorreu a essa narrativa por diversas vezes para não realizar a atividade proposta pela/o professor/a. Diante do caso, achei que sua postura na quadra seria apenas observar o jogo, mas não. Estava errada. O professor apenas sugeriu que jogasse da maneira que se sentisse mais confortável, indicando que ficasse na rede, levantando a bola. Maria Eduarda jogou, se envolveu. Sacou, fez manchete, tocou, comemorou ponto, fez ponto. Viviane jogou por alguns instantes, mas logo saiu. David estava muito empolgado. gesticulava,

orientava os/as colegas, cobrava empenho. Fez várias cortadas, provocou diversas vezes o professor, desafiando-o durante o jogo. Um dos estudantes (não recordo o nome dele, sei apenas que é namorado da Luana), demonstrou desenvoltura com os códigos do vôlei: cortava, sacava, bloqueava e levantava com muita facilidade. Além disso, foi paciente com os/as colegas, especialmente quando erravam. Duas estudantes ficaram responsáveis por anotar os pontos. O grupo vibrava com a conquista de cada ponto. O jogo foi equilibrado. O professor e alguns/mas estudantes ajudavam estudantes que demonstravam insatisfação com os erros cometidos durante o saque. Aos poucos, os/as participantes foram se empolgando, conseguindo maior jogabilidade, a bola ficava mais tempo no alto. Com o fim da aula, os/as estudantes pediram para ficar na quadra jogando vôlei durante o intervalo (Diário de Bordo, 19/03/2024)

A rejeição ao daltonismo cultural pode ser identificada diversas vezes nos relatórios de experiência. O trabalho de Flávio exemplifica como situações didáticas e atividades que evitam o daltonismo cultural são promovidas por meio da busca por vídeos com diferentes ocorrências sociais e culturais da prática, a elaboração de relatórios escritos, a realização de filmagens, a leitura de matérias de jornais e relatos em redes sociais como o Instagram, além da partilha de atividades com outras turmas, entrevistas com representantes da prática e a não exigência de um gesto técnico durante a vivência. Flávio adota uma postura de valorização daquilo que os estudantes apresentam no momento de realização da prática corporal. Esses encaminhamentos pedagógicos reforçam a valorização e o reconhecimento das diversidades culturais e formas de colocar em circulação o conhecimento.

Por fim, o princípio da ancoragem social dos conhecimentos agencia os professores e professoras a contextualizar as práticas corporais em seus contextos históricos, sociais e políticos. Esse agenciamento permite que os estudantes acessem outras fontes de representação das práticas corporais a fim de estimular a compreensão da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica como expressões culturais e questionar suas ocorrências sociais. Segundo Moreira e Candau (2003), essas atividades hibridizam as interpretações iniciais dos alunos e alunas com informações adicionais provenientes de outras fontes. Ao promover essa contextualização, o professor pode possibilitar que os estudantes acessem ferramentas para uma compreensão crítica das condições sociais que produzem essas práticas, ampliando seu entendimento sobre as complexas relações que envolvem as suas representações.

Exemplos dessa inspiração estão descritos no relatório de experiência, nos momentos em que eu, Flávio e Marinete nos mobilizamos para convidar uma pessoa experiente da prática ou quando os alunos e alunas compartilham relatos de suas próprias vivências (Diário de Bordo, 2024).

O professor convoca a turma para se concentrar no assunto da aula. “Eu fui pesquisar quais são os esportes mais apreciados, tinha uma questão sobre isso daí?” Em seguida explica que foi feita uma pesquisa referente a essa questão e como ela foi feita. As pessoas pesquisadas citaram o esporte que mais assiste e, na ocasião, citaram um nome de atleta que conhece, um masculino e um feminino. Ele explica que o futebol foi o mais citado pelos brasileiros. O segundo: voleibol, o terceiro: ginástica artística, o quarto: atletismo, quinto: natação e sexto: basquete.(Diário de Bordo, 19/03/2024)

Foi dia de receber o convidado do breaking. O professor iniciou o encontro explicando o intuito da atividade: "trocar ideia" sobre o hip hop, uma dança que foi proibida, enfrentou perseguições e violências, mas que, em determinado período, passou a ser reconhecida, ocupando novos espaços e envolvendo novos personagens. Na ocasião, ele destacou a relevância dessa conversa, especialmente pela forte ligação da região onde a escola se encontra, o Capão Redondo, com essa prática cultural. O professor pontuou: “Era muito comum a gente ver as pessoas dançando aqui na nossa região, assim como tem a capoeira, as rodas de samba, também tinha o hip hop, também tinha breaking, então, querendo ou não, isso tá colado nas nossas raízes, nas pessoas que nos antecederam, que moraram aqui primeiro. Então, é algo que a gente tá abordando e tem um vínculo muito estreito com as nossas memórias, as nossas histórias” (Diário de Bordo, 11/06/2024)

Esses princípios ético-políticos, ao agenciar as escolhas dos docentes, contribuem para que o currículo cultural em Educação Física promova uma educação que vai além da simples transmissão de conteúdos técnicos. O agenciamento dos professores por esses princípios permite que eles criem situações pedagógicas que valorizam a diversidade, promovem a justiça social e tensionando as hierarquias de poder presentes na sociedade.

1.4 SITUAÇÕES DIDÁTICAS

Os princípios ético-políticos do currículo cultural em Educação Física estabelecem uma base para o desenvolvimento das situações didáticas, como mapeamento, leitura, vivência, resignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. Conforme Neira (2019), esses princípios servem como guias para que os docentes criem condições para atuação dos discentes como autores de suas próprias experiências formativas.

No contexto do currículo cultural em Educação Física, o mapeamento é o primeiro passo para uma didática-artista¹², é utilizado como uma porta de entrada para o universo cultural corporal dos discentes, conforme orientado pelas teorias pós-críticas. Esse processo se afasta radicalmente do levantamento de “conhecimentos prévios”, comum em abordagens tradicionais, e tem como objetivo identificar as práticas corporais que fazem parte do cotidiano dos alunos e alunas e aquelas que, embora não sejam diretamente vivenciadas, estão presentes no universo cultural mais amplo da comunidade. Isso inclui tanto as práticas comumente reconhecidas no ambiente escolar e que já foram e estão sendo estudadas, como esportes tradicionais, quanto aquelas que vêm das referências culturais dos alunos e alunas fora da escola, como brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginástica que fazem parte de suas vidas diárias ou contextos comunitários (Neira, 2019). O mapeamento, portanto, não é um simples levantamento técnico, mas um procedimento didático que caminha com o docente durante o seu percurso em torno da escola, que permite trazer à tona as vivências corporais dos alunos e alunas, valorizando e dando protagonismo às suas experiências dentro e fora do ambiente escolar.

Nas teorias pós-críticas, o mapeamento permite que o docente acesse os significados atribuídos pelos estudantes a essas práticas, reconhecendo que eles já chegam à escola com um repertório cultural corporificado. Ao mapear as referências dos alunos e alunas, o professor e a professora também consideram suas representações e interpretações sobre as práticas corporais, o que influencia diretamente a escolha dos temas a serem trabalhados. Essa situação didática, portanto, não se limita a uma sondagem inicial, mas se aprofunda no entendimento das experiências culturais que os estudantes trazem consigo, criando um ambiente em que suas culturas são respeitadas e valorizadas (Moreira; Candau, 2003).

O professor faz uma retrospectiva do que foi trabalhado no letivo de 2023 nas turmas da segunda série das quais ele ministrava aulas de itinerários formativos, sendo eles Fisiologia do movimento, Práticas corporais de lutas:

¹² A "didática-artista" refere-se a uma abordagem pedagógica que valoriza a criatividade e a flexibilidade nas práticas educativas, rejeitando formas rígidas e preestabelecidas de ensino. Ela se inspira na produção cultural e na arte, propondo uma forma de ensinar que esteja aberta às experiências culturais dos estudantes e ao dinamismo social. Nesse sentido, as práticas corporais não são apenas técnicas motoras, mas expressões culturais e artísticas, que devem ser analisadas e recriadas em contextos sociais diversos (Neira; Nunes, 2022). A didática-artista, portanto, transforma a sala de aula em um espaço de experimentação, onde o conhecimento é construído de maneira crítica e colaborativa (Deleuze; Guattari, 1995).

heranças culturais, cultura digital e atividade física e Design e qualidade de vida. Os dois primeiros referem-se ao primeiro semestre e os dois últimos referem-se ao segundo semestre. Na conversa referente à retomada do que foi trabalhado, um estudante comenta em relação ao itinerário “Design e qualidade de vida”: “Só falou de política”. O professor apresenta vídeos produzidos durante o processo de tematização. Os estudantes reagem de forma bastante positiva, especialmente quando apresentados aqueles produzidos numa aula desenvolvida no parque Ibirapuera. O professor pergunta sobre a Educação Física dos anos anteriores. “Como foi a Educação Física dos anos anteriores?” os estudantes respondem citando práticas corporais estudadas, sendo elas: VÔLEI, FUTEBOL, GINÁSTICA, QUEIMADA, BASQUETE, TACO, TÊNIS, FUTMESA, CORRIDA, CARRINHO DE ROLIMÃ, GINCANA, PARKOUR, SKATE, BICICLETA, PATINS, DANÇA CONTEMPORÂNEA, GINÁSTICA DE ACADEMIA, PING-PONG (Diário de Bordo, 27/02/2024)

O professor aborda questões que emergiram na aula anterior referentes a traumas das aulas de EF, condição que contraria a ideia de que todos gostam das aulas desse componente; ao modo como o corpo gordo é visto na sociedade e como isso impacta nas aulas e olimpíadas como espetáculo. A turma focou o olhar na última questão. A estudante que falou sobre os traumas com as aulas de EF pelo fato ser gorda não quis comentar sobre. A impressão é que ela, embora seja muito comunicativa, não se sentia disposta para tocar no assunto (Diário de Bordo, 12/03/2024)

O professor também mapeou ao longo das aulas que os estudantes indicavam uma certa valorização da estética padrão. Ao tematizar os Jogos Olímpicos, o professor reconheceu a oportunidade de abrir um espaço para que os estudantes discutissem e debatessem questões como o corpo-atleta e como a Educação Física, muitas vezes, é percebida como um espaço de performance que acaba por excluir certos corpos, algo que também foi mapeado ao longo do percurso. (Diário de Bordo, 05/03/2024).

O mapeamento contribui para o processo de identificação das representações enunciadas ao longo das aulas, no intervalo, na saída da escola e em torno da comunidade. Conforme os professores e as professoras identificam as práticas corporais presentes nas comunidades escolares, eles provocam uma nova leitura dessas práticas, proporcionando aos alunos e alunas uma compreensão mais ampla e crítica de suas próprias experiências corporais. (Neira; Nunes, 2022) destacam que, ao ressignificar as práticas corporais, o professor possibilita que os alunos e alunas questionem as narrativas dominantes, propondo novos significados para a prática corporal.

Neira e Nunes (2022) também fazem uma relação interessante entre o conceito de mapeamento e a cartografia de Foucault e Deleuze. O mapeamento, no currículo cultural, não se limita a descrever as práticas corporais, mas está o tempo todo atravessando os encaminhamentos pedagógicos. Nesse sentido, o mapeamento tem um caráter criativo, permitindo que professores e as professoras e os estudantes construam novas narrativas sobre a brincadeira, dança, luta, esporte

ou ginástica, desafiando as representações hegemônicas que muitas vezes limitam a experiência corporal dos estudantes.

O currículo cultural não é linear nem hierárquico; ele se organiza como um rizoma, em que as práticas corporais se conectam de forma não linear, permitindo múltiplas interpretações e ressignificações. Essa inspiração rizomática promove situações didáticas de uma Educação Física que é aberta, fluida e em constante transformação, refletindo as dinâmicas culturais e sociais que influenciam as práticas corporais (Neira; Nunes, 2022).

A situação didática de leitura da prática corporal no currículo cultural da Educação Física desempenha um papel fundamental na construção de uma reflexão crítica sobre as práticas corporais. Enquanto o mapeamento pode ser um ponto de partida, mas também pode ir mais além acontecendo o tempo todo no qual o professor identifica e reconhece as práticas corporais presentes no cotidiano dos alunos e na comunidade, a leitura se aprofunda ao permitir que essas práticas sejam analisadas e compreendidas de maneira crítica e contextualizada.

A leitura das práticas corporais vai além da mera observação ou descrição de movimentos. Inspirada no princípio ético-político da ancoragem social dos conhecimentos, ela envolve a análise das significações, dos símbolos e das representações sociais que essas práticas carregam, considerando os aspectos culturais, históricos, políticos e sociais que influenciam sua forma e significado. Segundo Neira (2019), as práticas corporais são textos da cultura, e como qualquer texto, elas podem ser lidas, interpretadas e questionadas. Nesse sentido, a leitura implica em explorar não apenas como as práticas são realizadas, mas também quem as realiza, como são vistas na sociedade e quais são os discursos hegemônicos ou marginalizados que as envolvem.

Enquanto o mapeamento identifica as práticas culturais presentes no universo dos estudantes, e a leitura da prática corporal é uma situação didática de interpretar e compreender os significados culturais, sociais e históricos que estão incorporados nas práticas corporais. Entendem as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas como "textos da cultura" que comunicam valores, identidades e contextos. A leitura da prática corporal, portanto, é uma maneira de "ler" esses textos, analisando elementos como gestos, movimentos, materiais, vestimentas, instrumentos e as interações sociais que acontecem durante a prática.

O mapeamento revela o que os alunos e alunas já conhecem e vivenciam, enquanto a leitura desafia esses conhecimentos, propondo que os alunos e alunas identifiquem as características da prática corporal, suas representações e observam o processo de mudança e transformação que estão embutidas em cada prática corporal.

A leitura da prática corporal pode ser significativamente enriquecida por meio da assistência de vídeos que apresentam a prática em diferentes contextos históricos e sociais. Essa abordagem permite que os estudantes identifiquem e analisem as múltiplas dimensões culturais, sociais e políticas que envolvem a prática, ampliando sua compreensão e qualificando a leitura.

Exemplo esse descrito neste registro da décima terceira semana:

Durante a análise da prática do professor Flávio, pude observar como ele utiliza encaminhamentos pedagógicos que promovem a reflexão crítica sobre as manifestações culturais, exemplificando bem o que propõe o currículo cultural. Em uma experiência, Flávio nos levou a examinar as diferentes manifestações do breaking, o que revelou como ele se apoia nos princípios ético-políticos, como a descolonização do currículo e a justiça curricular, para estimular uma leitura crítica das práticas corporais.

Ele iniciou a atividade apresentando dois vídeos que nos ofereceram uma visão contrastante sobre o breaking. O primeiro vídeo, filmado em 1992 na Estação São Bento, mostrava o breaking como uma prática de rua, fortemente ligada à cultura de resistência e à auto expressão dos jovens marginalizados. Esse vídeo nos permitiu acessar as raízes do hip hop, revelando como essa prática era uma forma vital de autoafirmação e identidade cultural para a juventude negra e periférica. Ao trazer esse vídeo, Flávio criou um momento de leitura, em que os alunos foram expostos a uma prática cultural que representava uma forma genuína de expressão contra as adversidades sociais.

Em contraste, o segundo vídeo apresentou o breaking nos Jogos Olímpicos de 2024. Nesse contexto, o breaking aparecia formalizado, com regras claras, pontuações e uma estrutura competitiva rígida, muito diferente de sua origem nas ruas. Essa escolha de vídeos, feita por Flávio, nos fez questionar como o breaking foi esportivizado e institucionalizado ao ser incorporado às Olimpíadas, provocando uma leitura crítica sobre as mudanças que uma prática cultural pode sofrer ao ser descontextualizada de suas origens. O professor nos incentivou a refletir sobre as diferenças entre essas duas representações, levantando questões sobre a perda de autenticidade, a transformação das práticas culturais e as novas camadas de significado atribuídas ao breaking.

Através dessa análise, pude perceber como o professor Flávio utiliza essas leituras para conectar a prática do breaking a questões mais amplas de raça, classe e identidade, sempre vinculadas aos contextos culturais em que essa prática surge e foi se transformando.

Essa análise da prática do professor Flávio revela como ele utiliza os princípios da justiça curricular, permitindo que os estudantes acessem

diferentes versões de uma mesma prática cultural, e da descolonização do currículo, ao questionar as narrativas dominantes e explorar como as práticas de resistência podem ser cooptadas e transformadas em produtos mais palatáveis para o mercado global. (Diário de Bordo, 18/06/2024)

A leitura da prática corporal pode ocorrer de maneira integrada à vivência. Enquanto os estudantes vivenciam a prática corporal, eles estão simultaneamente reconhecendo e interpretando os elementos que compõem essa prática. Esses elementos incluem gestos, vestimentas, dialetos, instrumentos (no caso de danças, por exemplo), ou materiais específicos que caracterizam a prática corporal.

As vivências são fundamentais para proporcionar aos estudantes uma experiência direta com as práticas corporais tematizadas. Elas vão além da simples execução técnica dessas práticas, pois estão imersas em um processo mais profundo de "sentir na pele"¹³ aquilo que os tocam. As vivências oferecem aos alunos e alunas a oportunidade de experimentar corporalmente as práticas, mas também de refletir sobre elas a partir das suas experiências pessoais e das interações com colegas e o ambiente social.

As vivências também se destacam por serem momentos em que os estudantes podem explorar a dimensão estética e sensorial das práticas corporais de uma forma totalmente singular. Como destaca (Neira 2019), durante as vivências, os alunos e alunas "sentem na pele" as experiências culturais, o que permite uma compreensão mais completa e pessoal das práticas. Esse contato direto possibilita que os alunos e alunas reavaliem suas percepções sobre as práticas corporais e comecem a questionar os significados atribuídos a elas, tanto em suas comunidades quanto na sociedade mais ampla.

Além disso, a vivência também pode possibilitar que os alunos e alunas tenham acesso a uma diversidade de práticas corporais, muitas vezes marginalizadas no currículo tradicional. Ao vivenciar essas práticas, os estudantes têm a oportunidade de experimentar e valorizar culturas que talvez não fossem acessíveis de outra forma, promovendo uma maior equidade no currículo.

Um aspecto importante das vivências é que elas não devem ser encaradas como momentos isolados de experiência corporal. Conforme descrito por (Neira 2019), elas fazem parte de situações pedagógicas que incluem o mapeamento, a

¹³ O conceito de "sentir na pele" refere-se à vivência imediata e significativa que não pode ser capturada pela racionalidade, expressando a dimensão estética e visceral do que é vivenciado (Nunes; Neira, 2022, p. 135).

leitura, a ressignificação, aprofundamento e ampliação das práticas corporais. A vivência é uma situação didática que os discentes podem refletir criticamente sobre as práticas que estão experienciando, permitindo que essas práticas sejam recontextualizadas e contextualizadas dentro de suas realidades sociais e culturais.

A vivência de rugby, organizada por Cláudia e João, foi um momento marcante proporcionando aos estudantes a oportunidade de se engajarem com uma prática corporal que, para muitos, era desconhecida ou pouco familiar. Ao nos dirigirmos à quadra, observei inicialmente uma resistência por parte de alguns alunos, algo que Cláudia já havia previsto, e que se relaciona com as barreiras culturais e emocionais que o currículo cultural busca superar. Essa resistência inicial, seja por medo de julgamentos, vergonha ou insegurança em relação a uma prática nova, foi aos poucos sendo dissolvida com o incentivo dos convidados.

Claudia e João organizaram uma série de exercícios que simulavam situações de jogo de rugby, proporcionando aos alunos uma vivência do que aquela prática representava para Cláudia e João. À medida que os estudantes percebiam que o ambiente era acolhedor, houve uma mudança no comportamento: aqueles que inicialmente se mostraram relutantes passaram a se envolver ativamente nas atividades, demonstrando entusiasmo e curiosidade. (Diário de Bordo, 02/04/2024)

Flávio, me convidou para ajudar a planejar e conduzir uma vivência de rugby. Um esporte que, apesar de sua crescente popularidade, ainda era um território desconhecido para muitos deles.

Flávio, sempre atento às oportunidades de partilharem atividades com outras turmas, aproveitou a aula vaga da turma da 2ª ano "D" para convidá-los a se juntar a nós.

Com as duas turmas reunidas, fiz uma breve retrospectiva do que já havíamos discutido sobre o rugby e reforcei algumas noções básicas do esporte. Expliquei que o passe do rugby era sempre para trás e a importância de não estar à frente da bola para evitar estar em posição de impedimento. As interações eram cautelosas no início, mas a curiosidade parecia vencer a reserva inicial. Nesse momento, foi interessante ver como alguns alunos e alunas da nossa turma ajudaram a esclarecer dúvidas, especialmente sobre a questão do impedimento no rugby.

Quando convidei os alunos a participarem da vivência, notei hesitação em alguns, enquanto outros recuaram, possivelmente ecoando o sentimento de Letícia, que havia expressado desinteresse mais cedo, achando o esporte "sem graça". Danilo, um dos alunos mais entusiasmados em situações anteriores, confessou que já estava desanimado com o treinamento no NAR, comentando que os novatos logo perceberiam a falta de apelo do esporte.

Apesar desses desafios, a vivência prosseguiu. Os alunos, mesmo aqueles que verbalizaram confusão inicial — 'Que porra é essa?', 'Não entendi porra nenhuma' — Essas expressões, embora um pouco rudes, eram indicativos honestos de sua imersão e reações espontâneas aos desafiados do rugby.

Na lateral da quadra, o burburinho era constante. Exclamações como "Misericórdia!" e "O que é isso?" pontuaram o ar, enquanto observavam e

participavam. Danilo, ofegante e suado, sacudiu a camisa, comentando sobre o calor, um testemunho do esforço físico despendido.

Ao fim da aula, o retorno à sala foi marcado por rostos avermelhados e suor. Alguns alunos reclamavam jocosamente das decisões durante o jogo, acusando o professor Flávio de favorecimento, "Seu ladrão, passando a bola para a frente, quando era eu, você queria voltar", uma reclamação que trouxe risadas e mais discussões sobre as regras do jogo. (Diário de Bordo, 25/05/2024).

A resignificação é uma da situação didática que permite que os estudantes atribuam novos significados às práticas corporais que vivenciam, transformando-as a partir de suas próprias realidades culturais e sociais. Podendo romper com os significados hegemônicos tradicionalmente associados a essas práticas e oferecer aos estudantes a oportunidade de reinterpretá-las de acordo com suas experiências.

A resignificação, conforme explicado por Neira (2019), pode ocorrer após os estudantes terem passado pelo mapeamento e vivência das práticas corporais. Nessa situação didática, o papel do professor não é o de impor uma interpretação ou um significado fixo às práticas, mas sim o de facilitar um ambiente onde os alunos possam refletir criticamente sobre o que vivenciaram. O processo de resignificação permite que os alunos e alunas não apenas reelaborem o que aprenderam a partir de suas próprias vivências, mas também que resignifiquem essas práticas de forma ativa, atribuindo novos significados que dialoguem com suas realidades culturais, sociais e históricas. Assim, o professor age como alguém que organiza e desenvolve situações didáticas que propicia a construção coletiva e crítica de novos sentidos, valorizando as experiências dos alunos em seu contexto de vida, e não apenas dentro dos limites das aulas.

A resignificação cria espaço para que práticas corporais de culturas marginalizadas ou subordinadas sejam reinterpretadas e valorizadas. Ao permitir que os alunos e alunas resignifiquem essas práticas, o currículo cultural garante que vozes historicamente excluídas sejam ouvidas e que suas manifestações culturais sejam reconhecidas e respeitadas (Neves, 2018).

Além disso, a resignificação também está intimamente relacionada ao princípio da descolonização do currículo, uma vez que ela busca questionar e desconstruir as narrativas coloniais que tradicionalmente moldaram o ensino de práticas corporais. Muitas vezes, práticas esportivas ou culturais de origem eurocêntrica são vistas como superiores ou mais legítimas, enquanto outras práticas

são relegadas a um status inferior ou folclórico. A resignificação permite que os alunos e alunas desafiem essas hierarquias e atribuam novos significados a essas práticas.

A resignificação, portanto, é uma situação didática em que a prática corporal deixa de ser apenas um conteúdo a ser reproduzido e passa a ser reinterpretada pelos próprios estudantes. Eles assumem o papel de sujeitos históricos e produtores de cultura, atribuindo novos sentidos às práticas corporais. Como Neira (2019) afirma, esse processo de resignificação não é controlado pelo professor, mas é co-construído entre estudantes e docentes, permitindo que novos significados surjam a partir das interações sociais e culturais presentes no ambiente escolar.

Esse processo também está conectado à ideia de que as práticas culturais são dinâmicas e plásticas, ou seja, estão em constante transformação conforme são vivenciadas e resignificadas em diferentes contextos. A resignificação possibilita que os alunos e alunas compreendam que as práticas corporais não são fixas ou imutáveis, mas estão sempre em movimento, influenciadas pelas mudanças sociais, políticas e culturais que as cercam.

A resignificação também contribui para a ampliação do repertório cultural dos alunos. Ao atribuir novos significados às práticas corporais, os estudantes podem expandir sua compreensão sobre essas práticas e descobrir novas formas de se relacionar com elas. Segundo Neira e Nunes (2009), a resignificação é um processo imprevisível, sem garantias de controle sobre os significados que os alunos e alunas atribuem ao se depararem com manifestações culturais de outros grupos. No registro a seguir, um estudante expressa uma nova narrativa, mas não há garantia de que houve uma transformação real do significado. Essa incerteza faz parte do processo, evidenciando como a resignificação é complexa e única para cada indivíduo.

O professor chamou a atenção da turma para um texto intitulado “Mulher, preta, brasileira¹⁴”, disponível no portal UOL, e convidou todos para uma leitura compartilhada. Ele explicou: “Eu trouxe isso daqui por conta de várias postagens que eu vi sobre a performance das mulheres. Tivemos a primeira Olimpíada com a participação do Brasil em que as mulheres conseguiram conquistar mais medalhas do que os homens, e esse texto, essa matéria escrita pela Beatriz no site UOL traz um pouco do porquê isso aconteceu.

¹⁴ Disponível em:

<https://www.uol.com.br/esporte/reportagens-especiais/mulheres-brasileiras-tiveram-desempenho-melhor-que-dos-homens-nas-olimpiadas/#cove>

Tem outras explicações, mas essa é uma delas e eu trouxe para partilhar com vocês”.

O texto fazia apontamentos sobre o destaque das mulheres nos Jogos Olímpicos, os investimentos envolvidos nas conquistas e os enfrentamentos históricos das mulheres no esporte, incluindo falas de atletas. Durante a leitura da fala de Rebeca, um estudante que havia criticado o futebol feminino na final disse: “É isso aí! Abriram portas para meninas que nos próximos anos se encaixarem nas Olimpíadas também e conquistar mais ouro ainda pro Brasil”. Uma estudante comentou: “Nem pareceu que foi machista, né?” Ele respondeu: “Machista, não, não é porque eu falei mal do futebol feminino que eu vou falar de todas as mulheres em geral, o futebol que...”. Foi interrompido por um colega: “Você é machista só em uma hora”. Os estudantes riram e fizeram brincadeiras (Diário de Bordo 13/08/2024)

A ampliação, no contexto do currículo cultural em Educação Física, visa levar os estudantes a explorar perspectivas diversas e enriquecer seu entendimento das práticas corporais além das experiências iniciais. Tendo como objetivo oferecer olhares distintos sobre as práticas estudadas, permitindo que os estudantes se debrucem e acessem outras fontes de significação que não foram considerados no mapeamento ou nas primeiras vivências (Neira; Nunes, 2009).

A situação didática de ampliação envolve a busca por diferentes fontes e formas de conhecimento que dialoguem com a prática corporal em questão. Nesse sentido, o professor pode, por exemplo, convidar pessoas com diferentes trajetórias e experiências relacionadas à prática corporal estudada. Isso proporciona aos alunos e alunas a chance de ouvir relatos que oferecem novas dimensões sobre a prática, ajudando-os a perceber como o contexto social, cultural e até econômico molda as experiências e os significados atribuídos a ela.

Outra forma de promover a ampliação é incentivar atividades como pesquisa livre, pesquisa em família, visitas a espaços e a realização de entrevistas. O objetivo não é depender exclusivamente das narrativas que o professor seleciona, mas sim abrir espaço para que os alunos e alunas acessem outras narrativas. Como descrito no registro na nona semana:

Flávio convidou dois praticantes de boxe para estudarmos e ampliar mais nosso entendimento da luta. A presença dos convidados Leandro e Wagner na escola foi marcada por narrativas e vivências de sujeitos que "sentem na pele" a prática corporal estudada. Ambos, praticantes do boxe, compartilharam suas experiências pessoais e profissionais, destacando a importância da disciplina, do treino e do respeito nas lutas. Wagner relatou como o boxe foi um ponto de virada em sua vida, ajudando-o a canalizar sua energia e a evitar caminhos destrutivos. Leandro, embora tenha falado menos, também trouxe contribuições importantes, participando ativamente das demonstrações.

Durante a aula, os convidados não apenas explicaram e demonstraram as técnicas básicas do boxe, como jab, direto e cruzado, mas também quebraram estereótipos associados à prática da luta, como a associação errada entre luta e briga. A participação dos estudantes foi crescente, com alguns se envolvendo ativamente na prática, outros observando com atenção, filmando ou experimentando pular corda e outros movimentos da luta (Diário de Bordo, 07/05/2024).

A ampliação cria uma nova camada de compreensão para os estudantes, onde eles podem se deparar com elementos e significados que talvez não fossem evidentes com a seleção de narrativas proposta pelo docente. Esse encaminhamento pedagógico também convida os estudantes a acessarem diversas fontes representações, narrativas culturais e sociais associadas à prática corporal.

Outra estudante pergunta se o rugby também enfrenta problemas relacionados ao assédio, mencionando uma conversa anterior com uma atleta que relatou ter sido vítima desse tipo de comportamento. Claudia responde que, no passado, o rugby esteve mais associado ao machismo, já que é um esporte de contato e historicamente masculino. Ela explica que existe um paradigma de que mulheres não deveriam jogar esportes de contato, mas afirma que esses paradigmas estão sendo quebrados. Hoje, a seleção feminina de rugby tem conseguido melhores resultados, e as mulheres estão conquistando seu espaço no esporte, embora ainda enfrentem desafios relacionados ao machismo (Diário de Bordo, 02/04/2024)

O convidado Lucky, praticante de breaking e educador, iniciou sua fala mencionando nomes conhecidos na prática do hip hop. Ele se apresentou, destacando que além de dançarino, atua como educador, dando aulas de breaking em diferentes projetos. Ele explicou que trabalha com jovens, como os estudantes presentes, e também com crianças.

Em seguida, ele mencionou a polêmica em torno da inclusão do breaking nas Olimpíadas, levantando questões como se o breaking é uma dança, um esporte, ou ambos, e como a cultura hip hop recebeu essa mudança. O convidado sugeriu que o grupo discutisse esses temas ao longo do encontro, respondendo às perguntas dos estudantes conforme fossem surgindo. Ele também expressou interesse em conversar sobre a essência da cultura hip hop, acreditando que seria um tópico relevante para os jovens presentes, e concluiu afirmando sua disposição para a troca de ideias (Diário de Bordo, 11/06/2024)

O aprofundamento é uma situação didática em que os estudantes são desafiados a mergulhar nas complexidades e nas camadas profundas que envolvem as práticas corporais. Essa etapa vai além da vivência ou da compreensão inicial

promovida pelo mapeamento. Aqui, o objetivo não é apenas "conhecer melhor"¹⁵ uma prática, mas sim decifrar as múltiplas dimensões que a constituem, como os fatores históricos, políticos, sociais, culturais e até simbólicos que moldam sua existência e reprodução.

Diferente dos encaminhamentos pedagógicos anteriores, que podem valorizar o repertório cultural do estudante ou vivenciar as práticas em seu estado bruto, o aprofundamento propõe um olhar mais analítico, que interroga como essas práticas foram transformadas ao longo do tempo, como elas se relacionam com diferentes grupos sociais e como seus significados podem variar conforme o contexto. Essa análise, inspirada pelas teorias pós-críticas, desafia o estudante a desconstruir as camadas superficiais da prática e a enxergar os elementos que determinam suas peculiaridades, como a política, o gênero, a etnia, as classes sociais e as relações de poder envolvidas. Onde o professor problematiza as representações como observado no registro da décima primeira semana.

Durante a aula do professor Flávio, pude observar um momento claro de aprofundamento ao introduzir uma discussão crítica sobre a narrativa de que o esporte, por si só, tem o poder de "salvar" pessoas. Ele utilizou as falas motivacionais de Vagner e Leandro, que abordavam o boxe como uma forma de redenção pessoal e escape de caminhos destrutivos, como ponto de partida para ampliar o entendimento dos alunos e alunas sobre a relação entre esporte e sociedade.

Nesse momento, Flávio ampliou a discussão ao questionar se essa ideia de salvação pelo esporte se aplica a todos os contextos sociais. Para tornar isso mais evidente, ele apresentou imagens de atletas de classes mais elitizadas em clube como Pinheiros e comparando com imagens de ONGs do bairro desafiando os alunos e alunas a refletirem sobre como esses atletas se encaixam ou não na narrativa de que o esporte pode ser uma ferramenta de transformação pessoal (Diário de Bordo, 28/05/2024).

Enquanto situação didática, o aprofundamento tem como objetivo problematizar e desconstruir os discursos envolvidos na ocorrência social da prática corporal. Nessa situação didática, busca-se não apenas revisitar a prática, mas identificar e analisar suas inúmeras peculiaridades, ou seja, os aspectos profundos que muitas vezes passam despercebidos em um primeiro contato.

¹⁵ O termo 'conhecer melhor' refere-se a uma compreensão superficial ou preliminar, enquanto o aprofundamento no currículo cultural busca uma análise crítica e multifacetada, que considera as dimensões históricas, políticas, sociais e culturais das práticas corporais, superando uma simples apreciação técnica ou experiencial.

Cheguei atrasada na aula, mas, ao entrar, percebi que o professor Flávio estava lendo uma matéria em um site, que era projetada na tela para todos os alunos. O assunto em destaque era o investimento do COB (Comitê Olímpico Brasileiro) para as mulheres nas Olimpíadas. Ele não abordava apenas o espaço que as atletas vêm conquistando, mas também o papel cada vez mais relevante que as mulheres estão ocupando nas comissões técnicas.

O texto mencionava que as mulheres só foram inseridas em esportes de contato a partir de 1979. Alguns alunos fizeram as contas e comentaram que isso foi há aproximadamente 45 anos. Eu então acrescentei: "Sabia que essa é a idade das nossas mães? Se a gente parar para pensar, elas não puderam praticar esportes de contato quando eram jovens."

Flávio completou a discussão, afirmando: "O cenário tem mudado, mas isso é fruto de um longo processo histórico."

Outra matéria lida na aula falava sobre uma atleta refugiada Manizha Talash que foi desclassificada da competição de breaking nos Jogos Olímpicos por usar uma capa com a mensagem "Mulheres Afegãs Livres" durante sua apresentação. de breaking, o que o Comitê Olímpico Internacional entende como uma manifestação política.

Mas Flávio ressaltou que o breaking tem suas raízes em uma cultura e um movimento político. A discussão prosseguiu com alguns alunos expressando que não gostam do breaking nas Olimpíadas. Um comentou que "ficou feio", enquanto outro afirmou que "o breaking foi tão ruim que nem vai ter na próxima edição dos Jogos" (Diário de Bordo, 13/08/2024).

Esse processo envolve o estudo crítico dos fatores que influenciam a formação do formato atual da prática corporal. Esses fatores incluem as transformações históricas, sociais, culturais e políticas que moldaram a prática ao longo do tempo. O aprofundamento explora questões como as tradições culturais que influenciaram sua criação, as condições sociais que a mantêm ou modificam, e os valores que ela carrega em diferentes contextos.

Durante uma aula que tinha como objetivo observar e analisar as transformações do breaking ao longo do tempo, o professor apresentou dois vídeos com o objetivo de ampliar a compreensão da turma sobre as diferenças culturais e históricas dessa prática corporal. O primeiro vídeo, intitulado Matéria No SBT Sobre o Hip Hop Nacional Com MT Bronk's Na São Bento [1992], retratava o breaking na estação São Bento, no centro de São Paulo, um espaço icônico para a cultura hip-hop brasileira. O segundo vídeo abordava a inserção e o funcionamento do breaking nos Jogos Olímpicos de 2024, ilustrando sua recente transformação em uma modalidade esportiva institucionalizada.

Após a exibição dos vídeos, o professor convidou os estudantes a refletirem sobre os diferentes contextos dessas ocorrências, propondo perguntas organizadas em dois quadros: um referente ao breaking na São Bento e outro aos Jogos Olímpicos. As perguntas foram respondidas por escrito.

No caso da ocorrência do breaking na São Bento, as perguntas levantadas pelo professor incluíram:

1. Quais são as características do breaking na São Bento?
2. Quem eram as pessoas participantes?
3. Quais eram as intenções das pessoas envolvidas?

Os estudantes observaram que o breaking na São Bento era caracterizado por uma forte espontaneidade e improvisação, com movimentos marcados pela criatividade e pela resistência cultural. Eles identificaram que os participantes eram majoritariamente jovens periféricos, especialmente negros, que utilizavam a dança como uma forma de expressão, resistência e pertencimento a uma cultura marginalizada. As intenções desses jovens incluíam a valorização de sua identidade cultural, a busca por um espaço de sociabilidade e a resistência às desigualdades sociais e culturais da época.

Para o quadro relacionado ao breaking nos Jogos Olímpicos, as perguntas foram:

1. Quais são as características do breaking nos Jogos Olímpicos?
2. Qual a intenção do Comitê Internacional em inserir o breaking?
3. Quem eram as pessoas participantes? (Diário de bordo, 18/06/2024)

Dessa forma, o estudante passa a reconhecer que a prática corporal não é algo estático ou isolado, mas sim uma manifestação cultural em constante evolução, afetada por forças externas e internas.

Ao realizar o aprofundamento, os estudantes são convidados a abordar saberes que não emergiram na primeira leitura da prática. Muitas vezes, uma prática corporal pode parecer simples ou rotineira em uma análise superficial, o aprofundamento permite que os alunos e alunas descubram camadas ocultas de significado.

Além disso, o aprofundamento é fundamental para a ressignificação das práticas corporais. Ao entender melhor as influências que moldaram a prática, os alunos são capazes de reinterpretá-la a partir de suas próprias experiências culturais e sociais. Eles passam a enxergar a prática não como algo dado e imutável, mas como algo que pode ser ressignificado de acordo com as novas realidades e contextos nos quais estão inseridos.

Assim, o aprofundamento não é apenas um processo de "conhecer melhor" a prática corporal, mas um movimento crucial de reflexão crítica, no qual os discentes podem acessar e qualificar suas leituras sobre os fatores que influenciam as práticas culturais. Eles não apenas aprofundam sua compreensão sobre a prática em si, mas também são instigados a refletir sobre seu papel como agentes culturais, capazes de transformar e ressignificar essas práticas.

A situação didática de registro e avaliação se caracteriza pela documentação contínua das vivências e pela análise crítica dessas experiências, tanto por parte

dos discentes quanto dos docentes. O registro envolve a coleta de diversos materiais, como filmagens, fotografias, anotações ou produções dos discentes e docentes, que permitem revisitar as práticas e refletir sobre elas. Esses registros são usados para socializar os saberes, promovendo discussões em sala de aula e ajustando os encaminhamentos pedagógicos. O registro serve como uma forma de entender como as práticas foram recebidas e vivenciadas pelos alunos e alunas, além de identificar possíveis pontos de qualificação no processo educativo.

A avaliação, por outro lado, não se limita a medir o desempenho dos alunos e alunas de maneira fragmentada. Ela se baseia na análise do processo educativo como um todo, considerando como os alunos e alunas ressignificaram as práticas corporais vivenciadas e como isso impactou sua percepção crítica sobre a cultura corporal. A avaliação, neste contexto, apoia-se no princípio da justiça curricular, que preconiza que as diferentes experiências e formas de aprendizado sejam reconhecidas e valorizadas, levando em conta a diversidade cultural dos alunos e alunas.

O professor realizou a leitura das questões provocativas e, em seguida, apresentou um vídeo que compilava as vivências do boxe. Ao anunciar o vídeo com os registros do encontro, uma estudante reagiu com um “Aaaah, não” e riu. A maioria dos estudantes assistiu atentamente ao vídeo, fazendo comentários e rindo de alguns trechos. Um dos estudantes disse: “Esse cara aí é mó louco” ao ver um dos convidados, seguido por um “Caraca!” de outro estudante (Diário de Bordo, 21/05/2024).

Assim, a avaliação no currículo cultural vai além da performance técnica, tencionado na transformação e ressignificação das práticas corporais pelos alunos e alunas. Ela é uma ferramenta de construção coletiva, que envolve tanto o professor quanto os estudantes na elaboração de novos significados e na análise crítica das relações de poder presentes nas práticas culturais e corporais.

O professor orientou os alunos e alunas que participaram das atividades no Núcleo de Alto Rendimento (NAR) a compartilharem suas experiências com o restante da turma. Durante esse momento, um dos estudantes, bastante empolgado, relatou: “A gente treinou ataque e defesa, foi muito legal! No fim, jogamos uma partida, mas não com a mesma intensidade que no rugby de verdade”.

Outro aluno comentou sobre a estrutura do espaço e a qualidade do lanche, ressaltando como a vivência no NAR contribuiu para uma compreensão mais ampla do esporte. Para ilustrar ainda mais o impacto da experiência,

os alunos e alunas mostraram fotos e vídeos que registraram durante o encontro, trazendo à tona detalhes que ajudaram a socializar as experiências vividas. No rosto deles era possível notar satisfação, sentimento de realização (Diário de Bordo, 09/04/2024).

Esse fragmento do Diário de Bordo reflete como o registro visual e oral das vivências, permitindo que os estudantes revisitem suas experiências e as compartilhem com os colegas.

Os encaminhamentos pedagógicos do professor que atua em conformidade com a teoria curricular cultural da Educação Física criam novas formas de pensar e agir sobre o corpo e a gestualidade. O professor não é um transmissor de conhecimento, mas alguém que organiza e desenvolve situações didáticas que ajudam os alunos e alunas a ressignificarem suas experiências corporais e a qualificarem suas visões sobre as práticas corporais que experimentam e estudam. Essa didática-artísticas¹⁶ ajuda os alunos e alunas a romper com os limites impostos pelas narrativas hegemônicas, criando um espaço para novas formas de expressão e liberdade corporal (Neira; Nunes, 2022).

Além disso, os autores ressaltam que o currículo cultural deve ser um processo contínuo de movimento e transformação. As práticas corporais estão em constante evolução, e o currículo cultural deve refletir essa dinâmica. O professor, nesse sentido, é chamado a recriar o currículo constantemente, adaptando-o às novas realidades sociais e culturais que emergem no ambiente escolar. Dessa forma, a Educação Física torna-se um campo de inovação pedagógica, onde as práticas corporais podem ser continuamente ressignificadas e reinventadas.

Em suma, o currículo cultural da Educação Física, conforme discutido por Neira e Nunes (2022), propõe uma transformação radical na forma como as práticas corporais são ensinadas e compreendidas no ambiente escolar. Ele desafia as narrativas dominantes, promovendo uma visão crítica e inclusiva das práticas corporais, e valoriza as culturas marginalizadas que historicamente foram excluídas do currículo.

O currículo cultural na Educação Física representa uma mudança significativa na forma como pensamos e praticamos as práticas corporais nas escolas. Ao

¹⁶ Corazza (2013) cunhou a expressão didática-artista para se referir a uma didática que resulta dos atos de criação pedagógica e corresponde ao meio com o qual a própria pedagogia funciona ao se atualizar em currículo. Ela acolhe elementos científicos, filosóficos e artísticos, exercendo-se como um campo privilegiado de experimentação, necessário à criação pedagógica.

valorizar as culturas corporais locais, promover a inclusão de práticas marginalizadas e incentivar uma abordagem crítica das práticas corporais, ele contribui para uma possível formação de sujeitos conscientes e engajados socialmente. Os princípios e procedimentos pedagógicos do currículo cultural oferecem um caminho para superar a Educação Física tradicional, que muitas vezes exclui e marginaliza determinados grupos e práticas culturais.

1.5 NOÇÃO DE CONHECIMENTO

No currículo cultural, o conhecimento não é algo que se possui e transmite, mas algo que é continuamente produzido em um processo coletivo. Durante a tematização das práticas corporais, o saber emerge de forma rizomática, descentralizada e imprevisível, sendo construído a partir da interação entre os participantes e o contexto. Essa teoria curricular reflete uma postura docente que rejeita o autoritarismo e promove uma descentralização, onde o professor não é o único detentor do saber, mas um sujeito que instiga e facilita o processo de criação coletiva de conhecimento.

Por exemplo, em uma das aulas acompanhadas para este trabalho, o professor Flávio apresentou vídeos e convidou representante do breaking dance em diferentes contextos culturais. A partir das reações dos estudantes, que incluíam desde a identificação com expressões culturais familiares até estranhamentos em relação a práticas desconhecidas, o professor incentivou um debate que trouxe novas ideias e interpretações. Nesse processo, os alunos não apenas refletiram sobre os significados culturais da dança, mas também criaram novos entendimentos ao relacionarem essas práticas aos seus próprios contextos de vida. Essa dinâmica ilustra como o conhecimento, no currículo cultural, é rizomático: múltiplas conexões e significados surgem a partir da interação, em vez de seguirem uma trajetória linear e previamente planejada.

Conforme Neira (2019, p. 88), o currículo cultural é, por sua natureza, aberto, flexível e não linear, com significados continuamente criados pela ação e interação dos participantes. Nesse sentido, ao escrever este TCC, estou também participando desse processo de produção de conhecimento, revisitando práticas e reflexões de

forma crítica e contribuindo para a compreensão e ampliação do próprio currículo cultural.

Daí atribuir-se ao currículo cultural um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial; limitado e estabelecido apenas em termos amplos, no qual se tece, ininterruptamente, uma rede de significados a partir da ação e interação dos seus participantes.

Esse conhecimento é ressignificado a partir do encontro entre a cultura dos estudantes e outros saberes (acadêmicos, populares, do senso comum), valorizando as diferenças culturais e promovendo uma leitura crítica das práticas corporais.

Ao apresentar as perguntas, o professor destacou que algumas delas se repetiam e que outras foram selecionadas para estudo, já que o tempo não permitiria que todas fossem discutidas em profundidade. Durante esse momento, um estudante perguntou: “Você tem a resposta de tudo isso?”. O professor respondeu: “Claro que não, a gente vai descobrindo ao longo dos estudos”. Logo em seguida, o mesmo estudante questionou em relação a algumas questões: “Quem perguntou isso?”.

Os estudantes começaram a comentar e responder algumas das perguntas que foram apresentadas, como quando o Brasil sediou o evento e onde ele ocorreria naquele ano. Alguns alunos arriscaram respostas e, nesse contexto, também questionaram o professor por não ter todas as respostas. Um dos estudantes disse: “Coloca a Marinete aí”. O professor respondeu que também não tinha respostas para todas as questões naquele momento. Outro estudante comentou: “Ah, então melhor sem professor”. Um terceiro completou: “Tem que saber tudo”. Nesse momento, o professor problematizou a visão de que o professor ou a professora é o detentor de todo o conhecimento, explicando que trabalha com uma didática em que o estudante também atua como produtor de conhecimento e pesquisador (Diário de Bordo 12/03/2024).

O currículo cultural se opõe a um modelo tradicional de ensino, que trata o conhecimento como algo pré-determinado e linear. No currículo cultural, o saber emerge do diálogo e interação entre os sujeitos envolvidos e se transforma em um processo ativo e coletivo. Aqui, o conhecimento não é imposto de maneira uniforme, mas acontece por meio de situações didáticas orientadas culturalmente, que permitem o surgimento de novos significados. Silva (1995) enfatiza que o currículo não é apenas um instrumento pedagógico neutro, mas uma ferramenta que reflete e perpetua relações de poder. Ele está intimamente ligado às identidades sociais e subjetividades que são construídas através do processo educativo. Sua crítica aponta para a necessidade de desconstruir essa visão naturalizada do currículo e promover um diálogo que inclua as vozes e experiências de grupos historicamente marginalizados. Ele também menciona a dificuldade que o currículo enfrenta em ser

discutido e alterado, tanto nas esferas institucionais quanto pelos próprios professores e professoras, sendo muitas vezes tratado como algo estático e imutável, sem considerar as especificidades locais e as demandas contemporâneas das escolas e da sociedade.

Diferentemente dos currículos tradicionais, onde os conteúdos são estabelecidos a priori e transmitidos de maneira homogênea, no currículo cultural os conteúdos emergem a partir da prática e da tematização de práticas corporais, como brincadeiras, danças, lutas e esportes. Nesse contexto, os saberes emergem de experiências e se ressignificam de acordo com as interações e vivências dos sujeitos. O conhecimento não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de significação, que envolve a análise crítica dos significados postos em circulação e a problematização das práticas corporais, de forma que os estudantes possam olhar para suas experiências com novos olhos, compreendendo suas nuances e potencializando suas identidades culturais.

O professor iniciou explicando que a forma como vinha trabalhando ia de encontro ao que estava sendo imposto pela Secretaria do Estado de São Paulo. Ele comentou: “Tudo isso que tô fazendo, gente, contraria o que está posto no sistema. Eu fiz a chamada agora, preenchi o registro e foram disparadas duas questões aí para vocês, eu não fiz essas questões. Alguém, sabe-se lá quem, alguém iluminado fez essas questões, preparou tudo e falou assim ‘professor, você precisa trabalhar isso aqui, aí eu tô tentando lidar com isso, de uma maneira assim, com um conflito interno, porque eu gosto de pensar na aula, tá certo, o que tá posto, tá posto, eu não preciso pensar, é só chegar aqui e desenrolar o que alguém já preparou, entende que é diferente o que a gente tá fazendo? Tá certo? Beleza?”.

Uma estudante questionou: “E se depois cair na prova paulista? Se cair a gente se ferra né?”. O professor respondeu: “Óh, gente, eu tô fazendo... Ana Cláudia me fez uma pergunta que me incomoda, gente, é sério! E se cair na prova paulista que vocês são bombardeados aí? Algumas questões podem estar relacionadas com a Educação Física. Vocês recebem aí algumas questões, eu aconselho que vocês façam, se tiverem dificuldade, tragam para a aula, que a gente vai pensando junto, porque aqui eu tô construindo um trabalho de acordo com o que vocês dizem, o conhecimento de vocês para mim é muito importante e isso vai direcionando o trabalho, certo? Então a fala de vocês é que vai movimentando tudo, aquilo que a Maria Eduarda falou, aquilo que Wendel trouxe, o Nalbert, então eu prefiro orientar meu trabalho a partir do que vocês trazem e não do que alguém, que não conhece a nossa realidade, preparou, entende?”.

Um estudante respondeu: “Sim”. O professor então perguntou: “Pedrão, tudo bem? Nicolás, certo?”. Ele ainda comentou: “Se depender desses caras que preparam o currículo, a gente jamais poderia falar sobre o free fire, acredita?”. Um estudante reagiu com: “Credo” (Diário de Bordo 19/03/2024).

Ao problematizar a visão de que o professor deve ter todas as respostas, o currículo cultural desafia a centralização do poder na figura docente e abre espaço para que os estudantes também sejam reconhecidos como produtores de conhecimento. A própria postura crítica adotada pelo professor ao discutir as imposições institucionais, como as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação, revela um conflito interno constante entre o modelo tradicional de ensino e as práticas que buscam valorizar a autonomia e as vozes dos estudantes. Isso mostra que, mesmo dentro das limitações impostas pelo sistema, é possível trabalhar de maneira crítica e autoral, subvertendo a hegemonia de um currículo pré-definido.

O conhecimento, no currículo cultural, se caracteriza como um fenômeno rizomático, onde não há um início ou fim claramente definido. A multiplicidade de conexões entre diferentes pontos reflete a diversidade de saberes e perspectivas presentes na escola e na sociedade (Neira, 2020). Os saberes emergem a partir das interações e experiências dos estudantes, dos conhecimentos que trazem de suas próprias vivências, da cultura local, das mídias, das manifestações populares, e das diferentes realidades em que estão inseridos. Assim, o currículo cultural se fundamenta no reconhecimento do conhecimento não apenas como algo sistematizado e legitimado pela ciência, mas também como saberes populares, cotidianos e experiências singulares que se tornam objeto de estudo, sendo integrados na educação física.

No currículo cultural, o conhecimento abrange tudo o que diz respeito às coisas do mundo, sendo expresso de múltiplas maneiras nas práticas corporais. Conhecimento não é apenas o que se sabe sobre uma prática, mas também o que se vivencia, se pensa e se cria em relação a ela e às pessoas que dela participam.

A noção de conhecimento, dentro do currículo cultural, é muito mais ampla, pois está atravessada por relações de poder. Todo conhecimento é fruto do choque entre diferentes perspectivas sobre as coisas do mundo, emergindo de processos sociais e históricos que determinam quais saberes são legitimados e quais são marginalizados (Foucault, 1979). Assim, o encaminhamento transgressor do currículo cultural não se limita a uma mudança na forma de ensinar, mas se configura como uma prática política de resistência. Ele desafia as formas tradicionais de poder, as estruturas que controlam e disciplinam o corpo e a mente, e cria espaço para a emancipação dos sujeitos, promovendo uma educação que realmente considere a diversidade e as múltiplas formas de ser e existir no mundo.

Essa transgressão implica em criar uma educação que vá além das fronteiras impostas pelos currículos tradicionais, promovendo uma escola que, de fato, seja um espaço de cruzamento de culturas e de construção coletiva de novos significados.

O trabalho docente, assim, envolve um processo de "artistar" o currículo, ou seja, criar, adaptar e ressignificar continuamente as práticas pedagógicas, buscando uma educação que se alinhe à realidade dos estudantes e promova uma compreensão mais profunda das práticas corporais e suas dimensões sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Por não ter tido acesso ao currículo cultural antes e somente estudá-lo agora, já inserida no contexto do Novo Ensino Médio, e por não conhecer a prática pedagógica do professor Flávio previamente, não consegui compreender plenamente suas dificuldades e caminhos para colocar em ação o currículo cultural dentro dessa reforma educacional. No entanto, percebo que o professor não segue integralmente as diretrizes da plataforma do Novo Ensino Médio, o que parece minimizar algumas dificuldades em seu trabalho cotidiano.

Por outro lado, em outro momento de observação, pude identificar maiores desafios enfrentados pelo professor em relação ao Itinerário Formativo. Nessa etapa, ele precisou se desdobrar para articular os encaminhamentos pedagógicos ao currículo cultural, encontrando caminhos para colocá-lo em ação de maneira coerente com as demandas específicas desse componente. Essa experiência demonstrou como a implementação do currículo cultural pode variar em complexidade dependendo do contexto e das exigências estruturais envolvidas.

A tematização dos Jogos Olímpicos analisada neste trabalho revelou-se uma oportunidade rica para explorar e ampliar os conhecimentos sobre práticas corporais e suas relações com questões culturais, históricas e sociais. Ao colocar em ação elementos como as transformações das práticas ao longo do tempo e as dinâmicas de poder que permeiam o evento, o percurso trilhado oportunizou uma circulação de saberes que conectou os estudantes às dimensões mais amplas dos Jogos Olímpicos. As atividades propostas ajudaram a compreender os Jogos Olímpicos sob diferentes perspectivas, especialmente ao destacar a diversidade das práticas corporais, de corpos-atletas e a inclusão de novas narrativas. O trabalho também demonstrou esforços para contribuir na formação de sujeitos solidários às diferenças, ao valorizar práticas corporais diversas e promover debates que questionam narrativas hegemônicas.

Ao longo desta pesquisa, o trabalho realizado pelo professor Flávio se tornou mais do que um objeto de estudo; ele se transformou em uma nova referência para minha identidade docente. Observando sua prática pedagógica, percebi como ele, tal qual o vento que sustenta uma pipa no ar, consegue manter em equilíbrio os desafios impostos pelo Novo Ensino Médio e o desenvolvimento do currículo cultural, sem pre valorizando

as vozes discentes. Ele me mostrou que a Educação Física pode ser um espaço de ressignificação, onde as práticas corporais não são apenas gestos técnicos, mas expressões de resistência, identidade e coletividade.

Assim como o Rio São Francisco, que segue seu curso implacável, moldando a terra por onde passa, sigo em frente na minha jornada como educadora. O que antes era uma prática individual e sem rumo, como algumas das minhas brincadeiras de infância, agora é um caminho coletivo e consciente, onde a valorização das múltiplas culturas e vivências dos estudantes são o centro de minha prática pedagógica. A minha motoca infantil, que um dia correu pelo quintal sem frear, hoje se transformou em uma metáfora da minha caminhada como professora, sempre em movimento, sempre buscando novos caminhos e formas de acolher todos.

Este trabalho representa mais do que uma análise; ele é um testemunho do impacto que a prática pedagógica do professor Flávio teve em minha trajetória. Ele não apenas ampliou minha visão sobre o currículo cultural, mas também reforçou meu compromisso com a construção de uma Educação Física inclusiva e transformadora. Assim como o Velho Chico nutre as margens por onde passa, minha missão como docente é nutrir o campo educacional com práticas que valorizem as experiências e identidades culturais de cada discente, promovendo um espaço que celebre as oportunidades de transformação.

Esse compromisso, porém, exigiu de mim um profundo envolvimento com o estudo do currículo cultural, o que me levou a retomar as aulas de Metodologia do Ensino de Educação Física dedicadas ao estudo do currículo cultural com o professor Neira. Foi necessário mergulhar novamente nos conceitos e princípios que orientam essa prática pedagógica, buscando um entendimento mais amplo e crítico. Além disso, dediquei-me a revisar e aprofundar os estudos que já havia realizado sobre o currículo cultural, com o objetivo de consolidar o conhecimento acessado ao longo da minha trajetória acadêmica.

No entanto, ao longo deste processo, percebi que minha dedicação e esforço, embora significativos, não foram suficientes para abarcar toda a complexidade do currículo cultural. Esta é uma proposta pedagógica rica e multifacetada, que demanda um estudo contínuo e um olhar sempre renovado. Para ir além das referências teóricas que já explorei, será necessário acessar autores e perspectivas que ainda não integrei completamente neste primeiro trabalho. O currículo cultural, em sua profundidade, pluralidade e contemporaneidade, exige uma constante atualização e uma abertura para novas interpretações e aplicações.

Diante disso, planejo continuar me aprofundando nesse campo de estudo. Seja por meio do acompanhamento das discussões e estudos realizados no âmbito do GPEF ou por meio da troca de experiências com colegas e alunos, pois percebo que o currículo cultural se transforma à medida que é vivenciado e refletido. Minha prática docente, portanto, será um espaço de experimentação e aprendizado contínuo, onde poderei relatar minhas experiências e ajustar minha docência influenciada pelo que venho aprendendo.

Minha intenção é que esse processo de análise e reflexão não se encerre aqui. Ao contrário, este é apenas o início de um caminho de aprendizado constante, no qual continuarei buscando formas de aprimorar minhas práticas pedagógicas, de aprofundar meu conhecimento sobre o currículo cultural e de contribuir para uma Educação Física mais inclusiva. Este trabalho marca um ponto de partida, mas sei que há muito mais a explorar e aprender à medida que me engajo com autores, ideias e experiências que ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. K. **The location of culture**. London: Routledge, 1994.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CONNELL, R. W. **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CORAZZA, S. M. **Didática-artista da tradução: transcrições**. *Mutatis mutantis*, Medellín, v.6, n.1, p.185-200, ene./jun. 2013.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul (Orgs.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. (Título original: *Surveiller et punir*, Editions Gallimard, 1975).
- FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GONDRA, J. A. **A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX**. *Educ Pesqui.*, 2000.
- HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p.15-46, jul./dez. 1997.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico: uma análise dialética da diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 1997.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>. Acesso em: 21 out. 2024.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. revisada e ampliada. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 21 out. 2024.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2009b.

NEVES, M. R. **O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, H. C. B. **A diferença na educação física escolar: a artistagem do currículo cultural**. Curitiba: Appris, 2023.

PÉREZ G. A. I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

SAID, E. W. **Orientalismo: a invenção do Oriente pelo Ocidente**. New York: Pantheon Books, 1978.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1985.

SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

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

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184-202.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, C. L. **Educação física escolar**: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, [S. l.], n. supl.2, p. 6–12, 1996. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637>. Acesso em: 21 out. 2024.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

VAZ, S. **Novos Dias**. YouTube, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oEr3U3hkLR0>. Acesso em: 30 set. 2024.

ANEXOS

RELATO DE EXPERIÊNCIA PRIMEIRO SEMESTRE 2024

1.1 PRIMEIRA SEMANA

O estudo do currículo e sua aplicação prática são fundamentais para entender como a teoria curricular se traduz em situações didáticas. Em particular, a metodologia do currículo cultural oferece encontros que valorizam a integração das práticas culturais e contextuais dos alunos. Para ilustrar essa aplicação, analisaremos um encontro com a turma do 3º A, realizado na primeira aula do primeiro semestre, e examinaremos como os princípios do currículo cultural foram refletidos nesse contexto

Durante o encontro com a turma do 3º A, o professor Flávio organizou as cadeiras em círculo para criar um ambiente de diálogo aberto e participativo. O objetivo era envolver os alunos na discussão sobre o regimento escolar e a importância de suas contribuições para a construção desse documento.

O professor começou a conversa explicando como a participação dos estudantes é fundamental para a formação e revisão do regimento escolar. Ele então solicitou aos alunos que compartilhassem suas expectativas para o novo semestre e sobre os itinerários formativos.

Durante essa discussão, emergiu um sentimento generalizado de desânimo entre os alunos, que parecia refletir uma insatisfação com a escola como um todo. Um estudante expressou essa frustração dizendo: “mais do mesmo, professor falando da vida dele, tô desanimado”. Esse comentário revelou que os alunos estavam desmotivados e desencantados com o sistema educacional e as promessas não cumpridas ao longo dos anos. Eles sentiram que as mudanças prometidas no início de cada ano letivo não se concretizaram, contribuindo para um ambiente escolar desalentador.

Esse sentimento de desânimo sugere que os problemas enfrentados pelos alunos vão além das práticas de um único professor e estão ligados a questões mais amplas dentro do ambiente escolar. A necessidade de revisar as abordagens pedagógicas da escola como um todo é evidente, de modo a garantir que o currículo e as práticas educacionais sejam mais qualificadas e alinhadas com as reais necessidades e expectativas dos alunos. O diálogo aberto facilitado pelo professor Flávio foi crucial para identificar essas preocupações e entender que o desânimo dos alunos é um reflexo de uma insatisfação generalizada com o ambiente escolar.

O professor Flávio iniciou a conversa perguntando aos alunos se havia interesse em fazer vestibular ou Enem, ao que apenas três estudantes levantaram a mão, sugerindo um nível reduzido de engajamento com as perspectivas acadêmicas futuras. Em seguida, uma estudante

expressou seu desânimo com a situação: “Querendo ou não, a gente tá desanimado, porque começamos o Ensino Médio bem no período das mudanças, aí é só promessas, no primeiro ano foi assim, no segundo ano foi assim, então as expectativas são as mesmas”. Essa fala revelou uma frustração com a falta de concretização das promessas feitas ao longo dos anos letivos, refletindo uma sensação de estagnação ou até mesmo retrocesso.

A crítica aos itinerários formativos também foi um ponto importante. Itinerários como “Liderança” e “Educação Financeira” foram percebidos pelos alunos como desconectados de suas realidades e expectativas. A sensação predominante foi de que esses itinerários não só falharam em trazer a inovação esperada, mas que também representaram uma continuidade de práticas que não evoluíram ou melhoraram. Esse sentimento de retrocesso sugere que, ao invés de oferecer um avanço significativo em relação às experiências educacionais anteriores, os itinerários foram vistos como uma repetição ou um retorno a métodos que não atenderam às necessidades dos alunos.

Uma estudante levantou uma questão crucial sobre a eficácia dos itinerários formativos. Em um tom de crítica, ela apontou que o verdadeiro problema não era o conteúdo dos itinerários, mas a falta de preparo dos professores, questionando: “Esse professor teve preparo?” Esse comentário trouxe à tona uma preocupação significativa com a qualidade da instrução recebida. A crítica sugeria que, apesar do conteúdo dos itinerários, a falta de competência e preparo dos docentes estava comprometendo a eficácia do ensino. A percepção de que os professores não estavam suficientemente preparados para implementar e ministrar os itinerários formativos contribuiu para uma sensação de frustração e desconfiança entre os alunos.

Quando questionados sobre seu interesse em prosseguir para a graduação, apenas três alunos levantaram a mão, indicando uma intenção de tentar vestibular ou Enem. Esse número reduzido refletiu uma falta de entusiasmo geral com as oportunidades de educação superior, sugerindo que muitos alunos estavam desmotivados ou incertos sobre seu futuro acadêmico.

Esse desinteresse foi mais acentuado quando um estudante respondeu diretamente: “vou estudar para passar de ano”. Essa resposta revelou uma perspectiva imediatista e prática, em que o foco estava na aprovação mínima, em vez de um planejamento mais ambicioso para a educação futura. O comentário sublinhou uma experiência voltada para a sobrevivência acadêmica em vez de um engajamento proativo com os desafios e oportunidades do ensino superior.

O professor Flávio fez uma retrospectiva dos itinerários formativos do ano letivo de 2023, que incluíam “Fisiologia do Movimento”, “Práticas Corporais de Lutas: Heranças Culturais”, “Cultura Digital e Atividade Física” e “Design e Qualidade de Vida”. O professor buscou avaliar o impacto e a relevância desses itinerários, mas um comentário de um aluno destacou uma preocupação significativa: o itinerário “Design e Qualidade de Vida” foi percebido como excessivamente centrado em política, com o estudante observando que “só falou de política”.

Esse tipo de resposta revela uma das intenções fundamentais do currículo cultural, que é justamente provocar desconforto e gerar reflexão crítica nos discentes. O currículo cultural integra

propositalmente questões sociais e políticas, desafiando os alunos a reconhecer como essas estruturas afetam suas vidas cotidianas e as práticas corporais que vivenciam. Ao trazer a política para o centro das discussões, o currículo visa proporcionar uma leitura mais aprofundada da realidade social, indo além da superfície das práticas corporais e estimulando os alunos a questionarem as representações de poder que as permeiam.

Embora o itinerário “Design e Qualidade de Vida” tenha sido visto por alguns alunos como excessivamente focado em política, esse desconforto é, na verdade, uma parte esperada e desejada do processo educativo. O objetivo é que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica e não necessariamente que todos se sintam confortáveis com o conteúdo. O currículo cultural pretende desafiar os alunos a refletirem sobre a realidade e a analisar questões de poder, identidade e desigualdade, promovendo um engajamento mais profundo com o mundo ao seu redor.

Flávio também apresentou uma série de vídeos produzidos pelos alunos durante o processo de tematização dos itinerários formativos. Esses vídeos documentaram atividades e projetos realizados ao longo do ano letivo, e a reação dos estudantes foi amplamente positiva, especialmente em relação aos vídeos produzidos em uma aula desenvolvida no Parque Ibirapuera.

Em seguida, o professor pediu aos alunos que refletissem sobre suas experiências anteriores com a Educação Física, solicitando que listassem as práticas corporais estudadas em anos anteriores. Os alunos mencionaram uma variedade de atividades, incluindo esportes tradicionais como vôlei, futebol, basquete e tênis, bem como práticas menos convencionais como parkour, skate e carrinho de rolimã. A predominância de esportes tradicionais como vôlei, futebol e basquete, que foram amplamente citados pelos estudantes, levanta uma questão crítica no contexto do currículo cultural da Educação Física.

O currículo cultural busca desafiar e expandir as perspectivas dominantes sobre o corpo e o movimento, promovendo uma experiência mais inclusiva e crítica das práticas corporais. A ênfase em esportes tradicionais pode ser vista como uma prática hegemônica que perpetua padrões culturais estabelecidos e limita a diversidade de experiências físicas oferecidas aos alunos. Esses esportes, apesar de sua popularidade e importância histórica, frequentemente são apresentados de forma a reforçar normas e valores culturais predominantes, como a competitividade e a especialização, sem necessariamente incentivar uma reflexão crítica sobre essas práticas.

O currículo cultural procura romper com essas práticas hegemônicas ao incluir uma gama mais ampla de atividades que desafiem os estereótipos e normas estabelecidas. Ao integrar esportes menos convencionais e promover atividades que estimulem uma maior diversidade de narrativas, representações e interesses, o currículo visa proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla e crítica das práticas corporais. Isso inclui oferecer oportunidades para explorar novas formas de expressões e refletir sobre a relação entre cultura, identidade e práticas corporais.

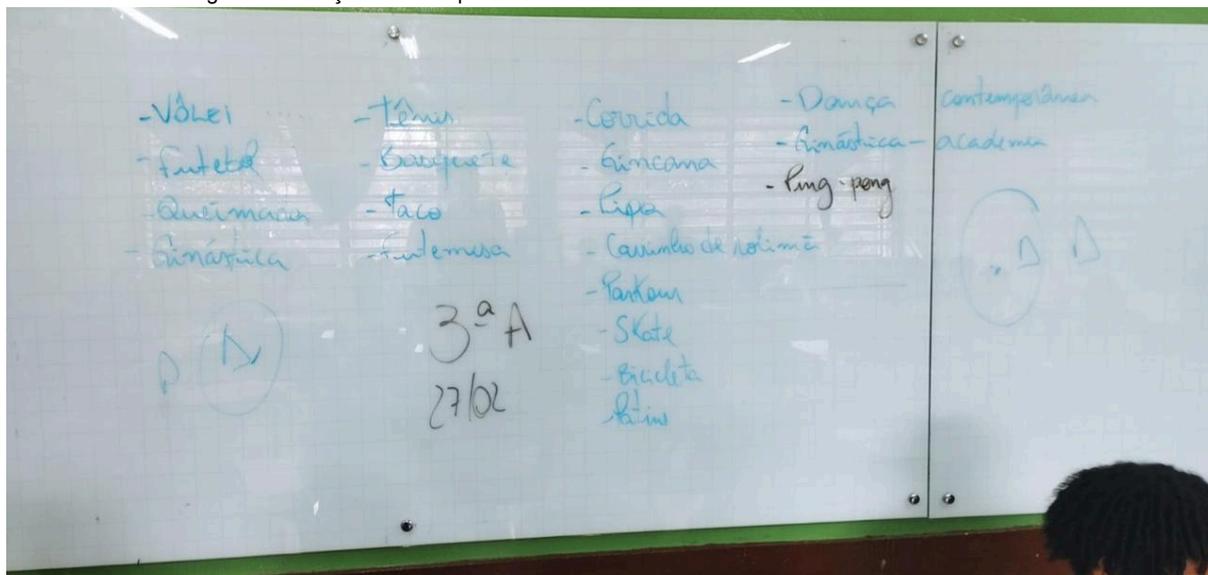
Portanto, embora a presença de esportes tradicionais no currículo não seja problemática por si só, a crítica reside na necessidade de equilibrar essas práticas com uma variedade mais ampla

de atividades que questionem e expandam as normas hegemônicas. O objetivo é garantir que o currículo de Educação Física não apenas mantenha uma continuidade com práticas consolidadas, mas também desafie e amplie a compreensão dos alunos sobre as práticas corporais, dando ferramentas para uma leitura mais crítica e contextualizada do mundo ao seu redor.

Esse mapeamento das práticas anteriores é uma etapa fundamental nos encaminhamentos pedagógicos do currículo cultural. Identificar e compreender as experiências corporais anteriores dos estudantes oferece um panorama detalhado sobre as práticas culturais corporais presentes em suas vivências, sejam elas relacionadas ao ambiente escolar ou à comunidade mais ampla. Esse processo não é um simples levantamento técnico, mas sim um procedimento que visa reconhecer o patrimônio cultural corporal dos alunos e alunas.

O mapeamento realizado pelo professor Flávio oferece uma base para reavaliar e ajustar o currículo, integrando uma variedade mais ampla de atividades que possam atender melhor às necessidades e interesses dos alunos. Essa componente busca não apenas manter as práticas consolidadas, mas também explorar novas formas de movimento e expressão, alinhando o currículo com os princípios de inclusão e crítica promovidos pelo currículo cultural.

Figura 1: anotação sobre o que os alunos acessaram nos anos anteriores 27/02/24



Fonte: produzida pela autora.

Após as duas aulas com a turma do 3º A, nos deslocamos para o 3º B, onde o professor Flávio iniciou o encontro com uma breve apresentação pessoal, seguidos por apresentações minhas e de Marinete. O foco inicial da aula foi discutir o regimento escolar, abordando a importância dos compromissos que os alunos devem assumir e destacando a necessidade de uma participação mais ativa dos estudantes na construção de um regimento que reflita as suas necessidades e

perspectivas. Flávio enfatizou que a participação dos alunos nas decisões é crucial para um regimento mais coletivo e representativo.

Dando continuidade, Flávio explorou as expectativas dos alunos para o vestibular e para o período pós-educação básica. As respostas variaram amplamente, refletindo diferentes interesses e planos futuros:

Wendel expressou seu desejo de continuar seus estudos, mencionando vários cursos que pretende seguir após o ensino médio. Alguns alunos revelaram expectativas mais imediatas e práticas, como o desejo de “não morrer” ou evitar a responsabilidade de “ser pai/mãe”. Jennifer planeja estudar em São Carlos, demonstrando um objetivo claro de continuar seus estudos em outra cidade. Viviane destacou seu desejo de prestar vestibular, apesar de já estar envolvida em trabalho e estudos, e ter diversos cursos em andamento. Iasmin mencionou a vontade de concluir logo o ensino médio, possivelmente em busca de uma saída rápida para novos desafios. Geferson admitiu não ter expectativas claras, o que pode refletir um sentimento de incerteza ou falta de direção. Outro aluno indicou que pretende trabalhar primeiro antes de considerar a faculdade, sugerindo uma visão mais pragmática para o futuro.

Observou-se que, em comparação com a turma do 3º A, há um número maior de alunos no 3º B com intenções de prestar vestibular ou realizar o ENEM, o que indica um aumento no interesse por educação superior e uma gama mais diversificada de expectativas para o futuro.

Além das discussões sobre expectativas, os alunos expressaram descontentamento com a quantidade de aulas vagas, um problema que afeta a continuidade e o aproveitamento das aulas. Também mencionaram que, apesar das escolhas de itinerários, os alunos frequentemente se misturam nas salas, o que pode diluir a eficácia do currículo específico de cada itinerário.

O professor Flávio relembrou os conteúdos abordados no ano anterior, similar ao que foi feito com a 3º ano A, o que ajudou a contextualizar o progresso e a continuidade dos estudos. Essas revisões são parte do processo de mapeamento, essencial para avaliar e ajustar o currículo conforme as necessidades e o desenvolvimento dos alunos.

Esse mapeamento não apenas ajuda a entender quais práticas foram implementadas e quais foram suas percepções, mas também é crucial para identificar quais ferramentas e recursos adicionais podem ser introduzidos. Ao mapear as práticas anteriores e atuais, podemos descobrir lacunas no currículo e áreas onde os alunos podem se beneficiar de novas experiências. O objetivo é proporcionar aos alunos mais ferramentas para uma análise crítica e qualificada do mundo. Isso inclui a integração de atividades e recursos que desafiem as normas estabelecidas e ofereçam oportunidades para desenvolver habilidades de pensamento crítico e reflexivo. Dessa forma, o mapeamento contribui para um currículo que não apenas mantém as práticas consolidadas, mas também expande as experiências dos alunos, preparando-os melhor para interpretar e analisar o mundo ao seu redor com maior profundidade e perspectiva crítica.

Durante nossa visita à turma do 2º A, que esta com o itinerário de Técnico em Administração, o professor Flávio iniciou a aula com uma breve apresentação pessoal, seguida pelas apresentações da minha parte e da Marinete. A conversa logo se direcionou para o curso técnico, e os alunos expressaram um misto de entusiasmo e frustração.

Os estudantes mostraram satisfação com a escolha do curso técnico e as oportunidades que ele poderia oferecer, mas também aproveitaram a oportunidade para desabafar sobre a falta de professores qualificados, a deficiência na infraestrutura da escola e a ausência de componentes curriculares importantes para as avaliações de acesso à universidade, como biologia, química e língua portuguesa.

Quando o professor Flávio questionou sobre como era a Educação Física nas escolas anteriores dos alunos, os comentários iniciais destacaram as quatro modalidades tradicionais: futebol, vôlei, basquete e handebol. Muitos alunos criticaram a prática predominante de futebol e a falta de inclusão das meninas nas atividades físicas. Relatos como “só futebol” e “só meninos, se a gente for jogar com meninos, a gente sai toda esfarofada” foram comuns. Outros lembraram da prática de queimada, onde meninos e meninas jogavam juntos, e como as meninas jogavam basquete enquanto os meninos jogavam futebol.

A discussão se aprofundou quando o professor perguntou a opinião de uma estudante sobre essas práticas. Ela questionou se o professor estava tentando “militar” sobre o assunto, desencadeando uma conversa sobre militância e estereótipos de gênero. A estudante criticou a postura de algumas meninas que questionam o machismo presente nas práticas corporais, argumentando que “as coisas sempre foram assim” e que questionar não faz sentido para ela. Em resposta, perguntei se ela era contra a militância. A estudante respondeu que, de certa forma, sim, o que gerou questionamentos de seus colegas. Outros alunos defenderam a importância de questionar e discutir estereótipos e machismo, afirmando que “não faz sentido para você, para a gente faz”.

A conversa sobre a militância e os estereótipos foi interrompida com o fim da aula. No entanto, esse diálogo ressalta a importância de dialogar questões de gênero na Educação Física. Discutir gênero é fundamental para desconstruir estereótipos, promover a inclusão e a igualdade, e preparar os alunos para enfrentar desigualdades e estereótipos na vida real.

1.2 SEGUNDA SEMANA

Durante a segunda aula do semestre com a turma do 3º A, o professor Flávio iniciou o encontro organizando os alunos em círculo, estabelecendo uma conexão mais próxima e colaborativa com a turma. A conversa inicial incluiu uma atualização sobre o regimento escolar e a importância da

pontualidade, além de uma explicação sobre o Centro de Mídias da Educação de São Paulo. O professor detalhou como a plataforma será utilizada para complementar as aulas presenciais e como a frequência e participação nas atividades online serão integradas às avaliações. A resposta dos alunos foi negativa, com vários expressando dificuldades para acessar a plataforma e desconfiança quanto à sua eficácia, o que gerou uma discussão sobre a praticidade e a relevância da plataforma para sua rotina escolar.

O professor também destacou a importância da biblioteca e a situação da sala de leitura, explicando que, apesar das dificuldades estruturais, a escola possui potencial para oferecer um ambiente de leitura mais estimulante. A falta de acesso à biblioteca e a infraestrutura da escola foram pontos de frustração para os alunos, que sentiram que essas limitações afetavam seu estudo e acesso a recursos importantes.

O professor, então, compartilhou o exemplo inspirador de uma ex-aluna que conquistou uma bolsa integral através do Prouni e teve sucesso em uma instituição pública. Esse exemplo visava motivar os alunos e mostrar que, apesar das adversidades enfrentadas na escola pública, é possível alcançar grandes realizações acadêmicas e profissionais. No entanto, a maioria dos alunos demonstrou desânimo com relação às expectativas para o futuro, o que refletiu um sentimento geral de frustração e falta de perspectiva.

A aula prosseguiu com uma revisão do que foi abordado na sessão anterior e a apresentação do tema de estudo, que nesta aula foram os Jogos Olímpicos. O professor Flávio explicou a relevância do tema, dada a realização do evento em 2024 e sua presença nos materiais curriculares. O tema gerou interesse entre os alunos, que participaram ativamente, compartilhando o conhecimento que tinham sobre diferentes modalidades e eventos dos Jogos Olímpicos. O professor usou o tema para promover uma discussão sobre a relevância dos Jogos e as diversas práticas esportivas, enquanto os alunos se engajaram em conversas sobre suas próprias experiências e expectativas relacionadas ao evento.

No entanto, a conversa também revelou algumas tensões e mal-entendidos. A empolgação de alguns alunos com o boxe, por exemplo, levou a um debate intenso e, em alguns momentos, descontrolado sobre as práticas de luta. O professor demonstrou preocupação com a segurança e o bem-estar dos alunos, refletindo sobre como melhor abordar essas discussões e práticas de forma segura e educativa.

O professor finalizou a aula com uma síntese das discussões e atividades realizadas, destacando a importância de continuar explorando os temas de forma crítica e construtiva. A aula exemplificou como o currículo cultural, ao integrar temas relevantes como os Jogos Olímpicos, pode servir como um ponto de partida para debates mais amplos sobre práticas esportivas, desafios educacionais e perspectivas de futuro para os alunos.

Figura 2: estudantes do 3ºA na sala em círculo 05/03/24



Fonte: produzida pela autora.

Após as duas aulas com o 3º A, passamos a trabalhar com o 3º B, iniciando com uma estratégia similar para mapear o conhecimento prévio dos estudantes e engajá-los na discussão. Na aula com o 3º B, o professor Flávio promoveu uma conversa inicial organizando os alunos em círculo e abordou diversos temas administrativos, como o regimento escolar e o horário de entrada. Os estudantes expressaram descontentamento com o horário da reunião de pais e a falta de comunicação sobre mudanças no horário de entrada, o que causou confusão e frustração. A conversa revelou dificuldades práticas enfrentadas pelos alunos, como problemas com transporte e a necessidade de cuidar de irmãos, o que levou a uma discussão sobre a flexibilidade e a justiça nas regras escolares.

O professor também discutiu o Centro de Mídias da Educação de São Paulo, abordando a plataforma digital e a resistência dos alunos em usá-la, principalmente devido às suas limitações de acesso e à sobrecarga de atividades. A conversa evidenciou a desconexão entre as exigências escolares e a realidade dos alunos, que lutam para equilibrar suas responsabilidades acadêmicas com outras demandas de suas vidas.

Durante a aula, o professor Flávio apresentou o exemplo inspirador de uma ex-aluna bem-sucedida, visando motivar os alunos e mostrar que é possível superar as dificuldades

enfrentadas na escola pública. Apesar dessa tentativa, muitos alunos permaneceram desanimados e expressaram frustração com o sistema educacional.

Ao introduzir o tema dos Jogos Olímpicos, o professor buscou despertar o interesse dos alunos ao conectar o evento com suas experiências pessoais e práticas esportivas. A discussão sobre os Jogos revelou que o conhecimento dos alunos sobre o tema era limitado, mas o professor conseguiu fomentar um debate construtivo sobre a relevância do evento e sua relação com as práticas esportivas locais.

A atividade em grupo, onde os alunos formularam perguntas sobre os Jogos Olímpicos, ajudou a aprofundar a compreensão do tema e a promover uma reflexão mais crítica sobre o evento e suas implicações. A interação dos alunos com o tema também incluiu discussões sobre a acessibilidade a práticas esportivas em suas comunidades, com referências a locais como o Parque Ibirapuera e a ONG Pequeno Mestre.

A partir dos registros das aulas, é evidente que o mapeamento das práticas dos alunos é essencial para adaptar o currículo cultural e oferecer ferramentas que possibilitem uma leitura crítica e qualificada do mundo. O currículo cultural busca desafiar práticas hegemônicas e promover uma análise mais crítica das desigualdades e das experiências vividas pelos alunos. O trabalho com o 3º A e o 3º B demonstrou que, ao identificar e refletir sobre as experiências anteriores dos alunos, é possível desenvolver um currículo mais relevante e engajador, que alimente os estudantes a questionar e compreender melhor as dinâmicas sociais e culturais ao seu redor.

Figura 3: estudantes do 3ºB na sala em círculo 05/03/24



Fonte: produzido pela autora.

Na aula com o 2º A, começamos organizando a sala em círculo para promover um ambiente mais colaborativo e aberto à discussão. O professor Flávio retomou a conversa sobre a Educação Física (EF) dos anos anteriores, destacando as questões de gênero que surgiram na aula anterior.

Foi importante notar que uma estudante, que havia criticado a “militância” sobre gênero nas práticas corporais, não estava presente. Contudo, a discussão continuou com um tom mais crítico, com outra estudante comentando que a colega era “desnecessária”. O professor enfatizou a importância de respeitar todas as opiniões, mesmo aquelas que são contrárias à maioria, e destacou que a diferença de opinião não deve ser motivo de desqualificação.

Durante a aula, alguns estudantes compartilharam suas experiências com a EF, mencionando que tiveram aulas teóricas e práticas, incluindo atividades na quadra e na sala. Eles relataram ter estudado ginástica, esportes e jogos populares, e discutiram práticas corporais que vivenciaram, como esportes (voleibol, natação, futsal, boxe) e danças (contemporânea, balé, hip hop, zumba, capoeira, jazz). O professor Flávio usou esses relatos para enfatizar que a EF vai além das práticas que os alunos conhecem e gostariam de vivenciar, buscando compreender uma gama mais ampla de experiências e conhecimentos.

Uma estudante mencionou práticas de Educação Física em sua cidade natal, onde a experiência era muito diferente da relatada pelos colegas. Isso levou a uma discussão sobre as variadas formas de tematização da EF em diferentes contextos, mostrando a diversidade de experiências entre os alunos

A observação de que uma estudante relatou práticas de EF diferentes em sua cidade natal leva a uma discussão sobre como a Educação Física é abordada em diferentes contextos e as variações que existem nas práticas educacionais. Isso se alinha com a perspectiva de Santos Júnior (2020), que destaca a importância de reconhecer e valorizar as diferenças culturais e regionais no ensino. Segundo Santos Júnior (2020), o currículo cultural deve integrar e refletir as diversas práticas e experiências culturais dos alunos, possibilitando um estudo mais inclusivo e representativo das realidades vividas por cada um.

A ênfase do professor Flávio em compreender uma gama mais ampla de experiências vai além do simples conhecimento das práticas físicas e toca na questão fundamental do currículo cultural: a valorização das diferenças e a promoção de uma compreensão mais profunda das práticas corporais e culturais. Isso reflete a ideia central do currículo cultural, que é ampliar a visão dos alunos sobre as práticas corporais e culturais, promovendo uma educação que é sensível às variações culturais e sociais (Santos Júnior, 2020).

O professor também apresentou o objeto de estudo da EF e ressaltou que o currículo não se limita às práticas que os estudantes preferem ou conhecem. Em vez disso, a intenção é

explorar a EF de uma maneira que amplie a compreensão dos alunos sobre as diferentes formas de movimento e expressão corporal.

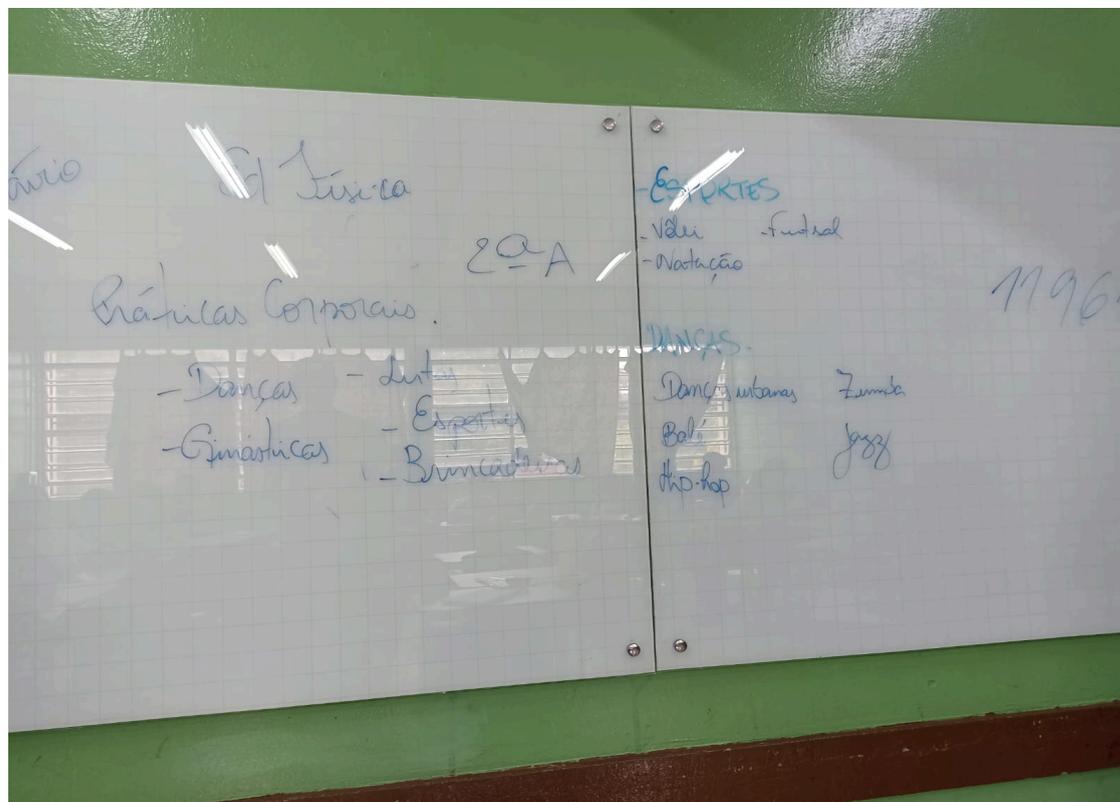
Ao final das aulas, o professor iniciou o trabalho de registro e relato do currículo cultural com o 2º A, alinhando as discussões com as diretrizes do currículo cultural, que busca promover uma leitura crítica e qualificada das práticas e experiências dos alunos. O objetivo é utilizar essas informações para ajustar o currículo e oferecer ferramentas que permitam aos estudantes uma análise mais crítica das desigualdades e das dinâmicas sociais presentes em suas experiências diárias.

Figura 4: estudantes do 2ºA na sala em círculo 05/03/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 5: anotação sobre o que os alunos do 2ºA acessaram nos anos anteriores 05/03/24



Fonte: produzida pela autora.

1.3 TERCEIRA SEMANA

O professor inicia a aula com a organização da sala em círculo, promovendo um ambiente de discussão aberta. Após a chamada e o aviso de que a aula será registrada, o professor pede aos estudantes que verifiquem se receberam as questões disparadas pelo sistema do centro de mídias. Ele questiona a eficácia e a importância dessas questões, destacando a falta de acesso e conhecimento sobre elas, o que gera uma discussão sobre suas implicações para o estudo e o impacto no trabalho do professor.

O professor apresenta a perspectiva de trabalho da aula, que inclui:

- Apresentação e discussão de questões sobre os Jogos Olímpicos.
- Exposição dos objetivos do trabalho.
- Identificação das modalidades dos Jogos Olímpicos.
- Elencar as modalidades esportivas presentes na comunidade.

- Reflexão sobre as modalidades que podem ser vivenciadas nas aulas.
- Ele enfatiza que algumas questões serão selecionadas para discussão devido ao tempo limitado, e que nem todas as perguntas serão abordadas.

Os estudantes respondem a algumas perguntas sobre os Jogos Olímpicos, como quando o Brasil sediou o evento e onde ocorrerá este ano. A participação ativa dos alunos é notada, com alguns respondendo corretamente e outros questionando o professor sobre a falta de respostas imediatas. O professor esclarece que o objetivo é construir conhecimento conjuntamente, e não que ele tenha todas as respostas prontamente.

Durante a discussão sobre os valores dos Jogos Olímpicos, como respeito e persistência, um estudante se mostra desinteressado e acaba dormindo. O professor também explora como os atletas são selecionados e questiona se o corpo atleta é necessariamente magro. Há uma reflexão sobre estereótipos e a ideia de que para ser atleta é preciso ter um corpo específico.

O professor apresenta dois vídeos:

- Vídeo 1: Sobre as modalidades dos Jogos Olímpicos.
- Vídeo 2: Sobre as práticas esportivas adicionadas para o evento deste ano.

Durante o primeiro vídeo, os estudantes reagem com entusiasmo e reconhecimento das modalidades. No segundo vídeo, a maioria dos estudantes não conhece as novas práticas adicionadas. O professor também destaca os esportes que foram excluídos, como beisebol e softball.

O professor pergunta quais modalidades poderiam ser praticadas nas aulas e quais nunca foram praticadas pelos estudantes. As respostas incluem esportes variados, como esgrima, futebol, basquete, e modalidades mais específicas como breaking e skate. A falta de infraestrutura, como a falta de água para uma piscina, é mencionada pelos estudantes.

O professor também questiona se há modalidades esportivas realizadas na comunidade e os estudantes mencionam principalmente o futebol. A discussão inclui a existência de quadras de tênis no parque Santo Dias, com alguns estudantes conhecendo o parque e outros não.

A conversa é interrompida pelo sinal de fim de aula. O professor encerra a discussão, destacando a importância das atividades realizadas e o impacto das reflexões para o entendimento das modalidades esportivas e a sua integração no currículo escolar.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas em Educação Física (EF) e sua relação com o currículo cultural é enriquecida por diversas perspectivas teóricas e práticas. A análise das atividades e discussões da turma de 3º A ao longo da terceira semana de aula pode ser aprofundada à luz das ideias de Neira (2011, 2016, 2019), que propõe que o currículo deve conectar-se com a realidade vivida pelos alunos. Neira argumenta que a educação deve ser uma plataforma para a construção de conhecimentos significativos e contextualizados, o que é evidenciado nas discussões sobre as modalidades olímpicas e as práticas esportivas da comunidade. A ênfase na prática e na vivência direta das modalidades esportivas nas aulas de EF, como sugerido pelos alunos, está alinhada com a

visão de Neira sobre a necessidade de contextualizar o estudo e adaptar o currículo às experiências dos estudantes.

Durante a aula com a turma do 3º B, emergiram diversos aspectos que evidenciam a importância de conectar o currículo às realidades dos alunos. O desabafo dos estudantes sobre a merenda, devido à falta de água na escola, e a resistência inicial em organizar a sala em círculo mostram como as condições do dia a dia impactam o ambiente escolar e a disposição dos alunos. O diálogo aberto e as discussões proporcionadas pelo professor sugerem que ele utiliza como inspiração epistemológica autores como Paulo Freire. Em minha análise, suponho que o professor se apoia em perspectivas freireanas para conectar o currículo às experiências vividas pelos alunos. Freire defende que a educação deve ser contextualizada, partindo da realidade concreta dos educandos, para que eles possam relacionar os conteúdos às suas vivências e, assim, construir um conhecimento mais significativo (Freire, 2019).

A aula começou com uma retrospectiva da aula anterior e a apresentação dos objetivos atuais. A discussão sobre quais esportes poderiam ser incluídos e a insistência de alguns alunos em esportes como “bola de gude” e “skate” revelam a forma como os estudantes valorizam e reconhecem o que é tradicional e não tradicional no contexto esportivo. Isso ilustra a necessidade de considerar as percepções dos alunos ao planejar as atividades.

A dificuldade dos alunos em nomear atletas femininas e o comentário sobre a visibilidade limitada das mulheres no esporte ressaltam uma questão importante sobre desigualdade de gênero. O professor, ao se posicionar como colaborador na busca por informações sobre atletas mulheres, demonstra um esforço para criar um ambiente de estudo que não apenas reconheça essas desigualdades, mas também as enfrente ativamente.

A discussão foi desencadeada por uma reflexão crítica sobre as aulas de Educação Física (EF) e as experiências de gênero associadas a essas aulas. A turma foi provocada a pensar sobre como o gênero influencia as oportunidades e a visibilidade dos atletas, tanto no contexto das Olimpíadas quanto em suas próprias experiências esportivas.

Durante a conversa, surgiu uma crítica significativa: uma estudante expressou descontentamento com a visibilidade das mulheres no esporte. Esse comentário destacou a dificuldade em encontrar exemplos de atletas femininas conhecidas, refletindo uma percepção mais ampla sobre a falta de reconhecimento e a desigualdade de gênero no esporte. O professor, ao reconhecer essa lacuna, comprometeu-se a investigar e fornecer mais informações sobre atletas mulheres.

A discussão aprofundou-se na questão da representação de gênero nos esportes olímpicos e na própria escola. A resistência inicial dos alunos em aceitar a presença de esportes

tradicionalmente vistos como “masculinos” nas aulas de EF, como o futebol, contrastou com uma maior aceitação de esportes considerados mais neutros ou femininos, como a ginástica rítmica. Essa divisão refletiu estereótipos de gênero enraizados que muitas vezes influenciam a percepção e a participação dos alunos em diferentes modalidades esportivas.

O professor aproveitou o momento para questionar a noção de que o corpo atleta deve se conformar a um padrão estético ou de habilidade, frequentemente associado ao corpo magro e musculoso. Esse debate sobre o "corpo ideal" no esporte ilustrou como os estereótipos de gênero e corpo afetam as oportunidades e a autoestima dos alunos. A discussão revelou uma diversidade de opiniões: enquanto alguns alunos acreditavam que o corpo atleta deve ser magro e ágil, outros contestavam essa visão, apontando para a necessidade de uma representação mais inclusiva e diversificada.

Outro aspecto crucial da discussão foi o relato de traumas pessoais relacionados às aulas de EF. Uma estudante compartilhou sua experiência negativa, mencionando como a falta de compreensão das necessidades e limitações individuais, especialmente em relação ao corpo gordo, afetou sua experiência escolar. A estudante relatou que as aulas de EF não consideravam seu atestado médico e, como resultado, recebeu uma nota baixa que não refletia suas verdadeiras capacidades ou esforço. Esse relato destacou a necessidade de uma experiência mais sensível e inclusiva nas aulas de EF, que reconheça e respeite as diferentes condições corporais dos alunos.

O professor utilizou esse relato para estimular uma reflexão mais ampla sobre como o gênero e a forma corporal influenciam as experiências dos alunos nas aulas de EF. A discussão girou em torno de como práticas pedagógicas e esportivas podem ser ajustadas para atender melhor às necessidades de todos os alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

O diálogo sobre gênero e esporte na turma do 3ºB foi uma oportunidade para os alunos confrontarem e refletirem sobre estereótipos, desigualdades e expectativas sociais. A discussão revelou uma necessidade clara de reformulação das práticas pedagógicas para garantir que todas as vozes e experiências sejam consideradas. As críticas e os desafios apresentados pelos alunos indicam a importância de um estudo que vá além das normas tradicionais, promovendo a inclusão e a equidade de gênero.

O professor, ao conduzir essa discussão, demonstrou um compromisso com a construção de um ambiente de estudo onde todos os alunos se sintam respeitados e representados. Esse processo não apenas revelou as questões enfrentadas pelos alunos, mas também forneceu uma base para futuras ações pedagógicas que visem criar um espaço mais justo e inclusivo na educação física e nas práticas esportivas escolares.

A discussão sobre os esportes olímpicos e a inclusão de novas modalidades mostrou o interesse dos alunos em práticas que se conectam com suas experiências pessoais e com a realidade local. A menção ao atletismo praticado na UNASP e à diversidade de corpos no rugby

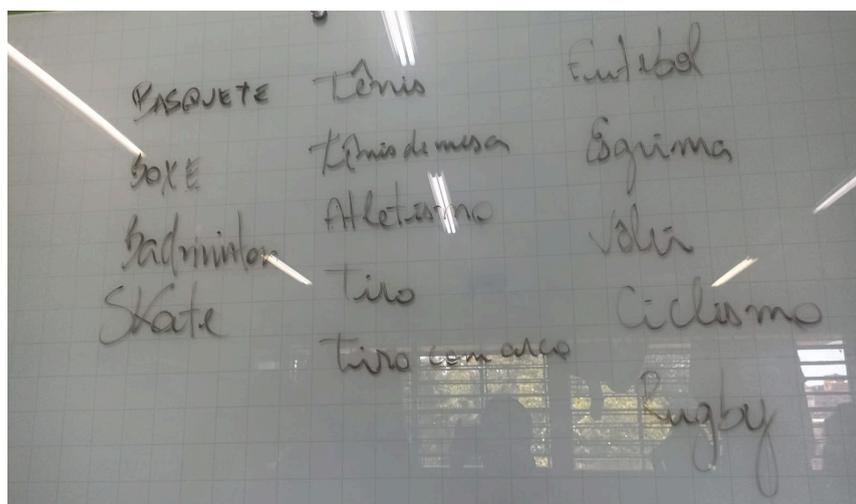
exemplifica como os alunos trazem suas perspectivas e vivências para a discussão, enriquecendo a compreensão coletiva.

Nesta perspectiva, os conteúdos vão se constituindo como uma teia de saberes, construída à medida em que os problemas são resolvidos, configurando a prática docente como uma prática artística ainda inimaginável e impossível de ser copiada (Bonetto, 2016). O aluno assume o protagonismo ao identificar e analisar as peculiaridades da prática corporal tematizada, recorrendo a outros discursos e fontes de informação que ofereçam olhares distintos dos que foram disponibilizados até então.

Ao incluir a perspectiva cultural dos estudantes na discussão sobre modalidades esportivas e ao refletir sobre as práticas presentes na comunidade, o professor alinha a educação física com as realidades culturais e sociais dos alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e representativo. Essa concepção está em consonância com a ideia de que a prática docente, nesse contexto, não segue uma fórmula pré-estabelecida, mas se configura como uma construção coletiva e dinâmica, onde os saberes são constantemente negociados e reconstruídos.

O debate sobre o corpo do atleta e a associação entre esporte e espetáculo ilustra as diferentes perspectivas dos alunos sobre o que constitui um corpo atlético e como ele é representado. As observações sobre a estética e a técnica no esporte proporcionam uma oportunidade para questionar estereótipos e expandir a visão sobre o que é considerado um corpo ideal no contexto esportivo.

Figura 6: anotação das práticas corporais olímpicas que são possíveis praticar na escola 12/03/24



Fonte: produzida pela autora.

Na aula da 2ª ano A, o professor iniciou o encontro centrado na discussão sobre os Jogos Olímpicos, criando um ambiente de diálogo aberto e participativo. As cadeiras foram

organizadas em círculo para promover maior interação entre os alunos, facilitando uma troca de ideias mais fluida e inclusiva. Essa forma de organização pode ser entendida como uma maneira de fomentar a problematização e a negociação de sentidos, conforme discutido por Santos e Neira (2019).

Segundo os autores, no currículo cultural da Educação Física, a problematização freiriana é submetida ao crivo da análise pós-estruturalista e passa a ser concebida como um processo de negociação de sentidos, pelo qual a condição hierárquica inicial com que o sujeito atribui significado às coisas do mundo pode ser substituída, mediante o diálogo, por outra. Portanto, o ato dialógico proposto por Paulo Freire é radicalizado pelo "jogo da diferença". Nesses termos, a problematização busca uma radicalização do fenômeno da linguagem por meio de um processo de desconstrução (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 13).

A organização em círculo e o estímulo ao diálogo aberto favorecem a inclusão de todos os significados e de todas as vozes, fertilizando o terreno da tematização para o surgimento de múltiplas linguagens e leituras da realidade. A problematização permite que os alunos questionem como os significados conferidos às práticas corporais são construídos, mediados, aceitos ou recusados na sociedade. Dessa forma, o professor, ao adotar essa forma de organização, está tornando a tematização permeável a agenciamentos inesperados, disruptivos e criadores, conforme apontado por Santos e Neira (2019).

Além disso, Borges e Neira (2020) ampliam a discussão sobre a problematização com base em argumentos foucaultianos, como o gesto arquivístico e a atitude crítica. Essas perspectivas ajudam a problematizar diversos aspectos da estrutura escolar, incluindo a veracidade e legitimidade de certos conhecimentos em detrimento de outros, os métodos disciplinares e os processos de subjetivação que emergem nesse contexto. Ao promover um ambiente de diálogo e reflexão crítica, o professor contribui para que os alunos possam desafiar as relações de poder existentes e desenvolver uma compreensão mais profunda das práticas corporais e de suas próprias posições dentro da sociedade.

O professor questionou se os alunos tinham acesso ao centro de mídias, recebendo uma resposta unânime de "Nãaaaaa", o que evidenciou a dificuldade enfrentada pelos alunos em acessar os recursos disponíveis. Em seguida, foi feita a chamada, e o professor introduziu o tema de estudo: os Jogos Olímpicos. A proposta era explorar as percepções dos alunos sobre o evento e suas diversas dimensões.

A turma também abordou a diferença entre as Olimpíadas de Verão e as Olimpíadas de Inverno, com um aluno questionando por que existem essas distinções. Alguns alunos entenderam que as Olimpíadas de Verão ocorrem em temperaturas quentes, enquanto as de Inverno são realizadas em condições frias. Essa questão gerou um debate sobre a necessidade de neve para os esportes de inverno, mostrando como a compreensão dos alunos sobre o evento é influenciada pela exposição midiática e pelas experiências pessoais.

Conforme aponta Franco (2006a), as práticas pedagógicas não mudam por decretos ou imposições; elas podem mudar quando há o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática. Essa discussão espontânea evidencia que os alunos, ao serem estimulados a questionar e refletir sobre o conteúdo, tornam-se participantes ativos no processo educativo. Freire (1983, p. 27) complementa essa ideia ao afirmar que:

"O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato."

Dessa forma, o debate gerado na sala de aula reflete a importância de promover um ambiente onde os alunos possam exercer sua curiosidade e desenvolver um pensamento crítico sobre os assuntos tratados. Ao questionarem as diferenças entre as Olimpíadas, os estudantes não apenas expandem seu entendimento sobre o tema, mas também exercitam a reflexão crítica e a ação transformadora sobre a realidade, conforme proposto por Freire. Estando alinhada com a perspectiva de que a educação é um processo histórico e social, que emerge da interação entre indivíduos, mundo e contexto, permitindo que os alunos construam conhecimento de maneira significativa e participativa.

Os alunos se engajaram ativamente, mencionando uma variedade de aspectos relacionados aos Jogos Olímpicos, incluindo temas como competição, medalhas, rivalidade entre países, diversidade cultural e até mesmo aspectos negativos como lesões e preconceito. A riqueza dos comentários demonstrou um interesse genuíno e uma percepção ampla sobre o evento. No entanto, conforme Bonetto (2016) observa, há uma tendência de elaborar o currículo cultural seguindo uma sequência ou fórmula fixa, o que pode resultar em certa desatenção por parte dos professores em relação aos discursos produzidos e circulados pelos estudantes. Isso nos alerta para a importância de os educadores estarem atentos aos "agenciamentos maquínicos" — as produções dos alunos — que são responsáveis por produzir diferentes práticas curriculares. Ao valorizar essas contribuições, evita-se uma abordagem formulaica e promove-se uma educação que realmente incorpora os saberes construídos coletivamente no exercício da docência.

A turma também abordou a diferença entre as Olimpíadas de Verão e as Olimpíadas de Inverno, com um aluno questionando por que existem essas distinções. Alguns alunos entenderam que as Olimpíadas de Verão ocorrem em temperaturas quentes, enquanto as de Inverno são realizadas em condições frias. Essa questão gerou um debate sobre a necessidade de neve para os esportes de inverno, mostrando como a compreensão dos alunos sobre o evento é influenciada pela exposição midiática e pelas experiências pessoais.

Conforme aponta Franco (2006a), as práticas pedagógicas não mudam por decretos ou imposições; elas podem mudar quando há o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática.

Essa discussão espontânea evidencia que os alunos, ao serem estimulados a questionar e refletir sobre o conteúdo, tornam-se participantes ativos no processo educativo. Freire (1983, p. 27) complementa essa ideia ao afirmar que:

"O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato."

Dessa forma, o debate gerado na sala de aula reflete a importância de promover um ambiente onde os alunos possam exercer sua curiosidade e desenvolver um pensamento crítico sobre os assuntos tratados. Ao questionarem as diferenças entre as Olimpíadas, os estudantes não apenas expandem seu entendimento sobre o tema, mas também exercitam a reflexão crítica e a ação transformadora sobre a realidade, conforme proposto por Freire. Estando alinhada com a perspectiva de que a educação é um processo histórico e social, que emerge da interação entre indivíduos, mundo e contexto, permitindo que os alunos construam conhecimento de maneira participativa.

Os alunos compartilharam experiências pessoais de competições em esportes como vôlei, arremesso de peso e salto em altura. Esse compartilhamento contribuiu para uma compreensão mais profunda das Olimpíadas, conectando as práticas corporais discutidas em sala às vivências individuais dos estudantes. Segundo Nunes (2018), a "experiência de si" é uma das dimensões importantes no planejamento do ensino culturalmente orientado. A autora argumenta que o trabalho em sala de aula pode levar os envolvidos a compreender que as práticas e modos de vida são construções culturais. Ao reconhecer que as produções discursivas sobre determinadas práticas corporais ou sobre seus sujeitos não possuem uma legitimidade intrínseca, os estudantes podem assumir ou recusar certas verdades e produzir novas formas de se relacionar com essas práticas e seus representantes. Dessa forma, ao compartilharem suas experiências, os alunos não apenas relacionam o conteúdo às suas vivências, mas também iniciam um processo de questionamento sobre as construções sociais em torno das práticas esportivas. Esse método possibilita que compreendam as práticas corporais como produções culturais, abrindo espaço para uma reflexão crítica alinhada aos pressupostos éticos do currículo cultural da Educação Física, que busca promover o afastamento de relações de dominação e incentivar a valorização da diversidade.

O professor ressaltou a importância de convidar praticantes para discutir suas experiências e aprofundar o conhecimento sobre os esportes olímpicos. Embora o professor tenha mencionado que havia contatado uma atleta para participar da aula, a resposta ainda não havia sido recebida. Esta prática reflete a perspectiva defendida por Santos (2016), que enfatiza a importância de integrar práticas autênticas e profissionais na educação para conectar o estudo com experiências reais.

À medida que a aula se aproximava do fim, o professor de química entrou na sala e conversou com o professor Flávio sobre o conteúdo que estava sendo estudado com a turma. Eles discutiram a possibilidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar, evidenciando um desejo de colaboração entre diferentes áreas do conhecimento e a integração curricular. Essa interação abre caminhos para conectar os temas estudados.

O diálogo na aula do 2ºA evidenciou um engajamento significativo dos alunos com o tema dos Jogos Olímpicos, refletindo tanto suas percepções pessoais quanto seu conhecimento geral sobre o evento. As discussões abordaram aspectos variados, desde as diferenças entre as Olimpíadas de Verão e Inverno até a inclusão de novos esportes e a experiência pessoal com competições. Essas interações destacam a importância de um currículo flexível e responsivo, que permita aos alunos explorar e refletir sobre temas relevantes para eles. A mediação participativa adotada pelo professor contribuiu para uma compreensão mais rica e diversificada dos Jogos Olímpicos, demonstrando como a educação pode ser enriquecida através do diálogo aberto e da conexão com experiências pessoais e reais

Figura 7: estudantes da 2º série A em círculo na sala 12/03/24



Fonte: produzida pela autora.

1.4 QUARTA SEMANA

Na quarta semana de aula, a turma participou de uma atividade de Educação Física que integrou vivência prática e reflexão teórica, focando na vivência do voleibol e em discussões sobre temas relacionados aos Jogos Olímpicos.

A aula teve início com uma breve revisão dos pontos abordados na semana anterior, seguida da apresentação dos tópicos a serem discutidos na aula atual. O professor introduziu duas questões retiradas de uma atividade de mapeamento: “Como as/os atletas são selecionados para os Jogos Olímpicos?” e “Quais os esportes mais apreciados nos Jogos Olímpicos?”.

O debate começou com a apresentação de uma pesquisa do site globo.com sobre os esportes e atletas que despertam maior interesse no público brasileiro. As imagens mostradas não causaram surpresa nos estudantes em relação à popularidade de Neymar e Marta, mas a continuidade da lista de atletas e esportes gerou surpresa e questionamentos. Em resposta, o professor solicitou que os alunos pesquisassem nomes de dez atletas mulheres de diferentes modalidades olímpicas.

A discussão aprofundou-se com a análise do caso do ginasta Diego Hypólito, que declarou sua orientação sexual após o término da carreira. Essa reflexão sobre as pressões sociais e econômicas que possivelmente influenciam a decisão de atletas abriu espaço para uma conversa sobre o corpo-atleta e as implicações sociais de ser um esportista.

A decisão de começar com uma roda de conversa sobre os Jogos Olímpicos e questões relacionadas aos atletas demonstra uma tentativa de conectar os estudantes a um universo cultural mais amplo, que vai além do simples aprendizado técnico do voleibol. Essa perspectiva é fundamental, pois permite que os estudantes comecem a perceber o esporte não apenas como uma atividade física, mas como uma prática cultural rica em significados, influenciada por fatores sociais, econômicos e políticos.

Ao trazer à tona discussões sobre figuras como Neymar, Marta, e Diego Hypólito, a aula começou a criar um espaço onde os estudantes podem explorar as implicações culturais dessas personalidades, questionando estereótipos e normas sociais. Esse tipo de reflexão é crucial para que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica, pois os ajuda a ver além da superfície e a questionar as narrativas predominantes que moldam suas percepções.

Para responder à questão sobre a seleção de atletas para os Jogos Olímpicos, a turma acessou o site [Olimpíada TodoDia](http://Olimpíada.TodoDia), onde analisaram como a boxeadora Bia Ferreira garantiu sua vaga para os Jogos de Paris 2024. Essa leitura ajudou a esclarecer o processo de qualificação olímpica, destacando a necessidade de participação em eventos esportivos nacionais, continentais ou mundiais.

A discussão sobre a qualificação olímpica de Bia Ferreira ilustra uma aplicação dos princípios do currículo cultural, como descrito por Neira (2019). Ao trazer para a sala de aula a história de Bia Ferreira, o professor não apenas oferece uma leitura mais qualificada sobre o processo de qualificação para os Jogos Olímpicos, mas também cria uma conexão entre o conteúdo

tematizado e as realidades culturais dos alunos. Neira argumenta que o currículo deve ser um espaço de diálogo entre as experiências culturais dos estudantes e os conhecimentos transmitidos na escola. Nesse sentido, a análise da trajetória de Bia Ferreira se transforma em uma estratégia que fornece ferramentas para os alunos realizarem leituras mais profundas e críticas sobre o esporte e suas implicações sociais. Além disso, essa discussão abre múltiplos acessos para que os estudantes explorem questões de representatividade, gênero e as barreiras enfrentadas no contexto esportivo, permitindo uma compreensão mais ampla e significativa. Essa estratégia se alinha à visão de Neira sobre a importância de um currículo que reflita as realidades culturais dos alunos e ofereça ferramentas para leituras mais qualificadas do mundo ao seu redor.

Após a discussão teórica, a turma se dirigiu à quadra para vivenciar o voleibol. A prática foi conduzida de forma inclusiva, permitindo que os alunos se organizassem em grupos de acordo com afinidades pessoais, sem ênfase na habilidade técnica. A atmosfera foi descontraída, e todos os interessados em jogar puderam participar. Algumas pessoas, inicialmente retraídas, foram gradualmente se envolvendo mais na atividade. Alinhando-se com os princípios do currículo cultural, ao contrário de práticas tradicionais frequentemente criticadas por Neira (2011). Neira argumenta que muitos currículos convencionais na Educação Física se concentram em aspectos técnicos e científicos específicos, como a "execução de bandeja do basquete" ou "a memorização da fórmula para o cálculo de Índice de Massa Corporal", ignorando práticas culturais diversas (NEIRA, 2011, p. 79).

Durante o jogo, o professor desempenhou um papel ativo, incentivando os alunos, oferecendo assistência e promovendo um ambiente colaborativo. Estudantes como Eduardo, que inicialmente hesitaram em participar, acabaram se engajando e se divertindo na atividade. O professor também se preocupou em manter a motivação dos alunos, utilizando um aplicativo para anotar o placar e convidando os alunos a realizar o saque.

A aula foi finalizada com um sentimento de entusiasmo entre os estudantes, que comemoraram a participação e expressaram o desejo de repetir a experiência na semana seguinte. A interação e o envolvimento dos alunos sugerem que a aula não só promoveu estudos e trocas de leituras, mas também foi uma experiência prazerosa.

[Vivência de Vôlei](#)

Figura 8: site que acessamos juntos com os estudantes 19/03/24



Fonte: produzida pela autora.

Na quarta semana de aula, o foco foi explorar a seleção de atletas para os Jogos Olímpicos e os esportes mais apreciados, a partir das questões emergidas na atividade de mapeamento. A proposta envolveu uma roda de conversa sobre a seleção olímpica e a popularidade dos esportes, seguida pela vivência prática.

O professor iniciou a aula revisando o conteúdo anterior e apresentou os objetivos do dia, que incluíam responder às questões sobre a seleção de atletas olímpicos e os esportes mais apreciados. O professor mencionou que sua prática contraria as imposições do sistema educacional estadual, ressaltando a importância de adaptar o ensino às necessidades e interesses dos alunos. Esse posicionamento foi seguido por uma discussão sobre a relevância das questões no currículo e como elas se conectam com a prática cotidiana dos estudantes.

Durante a conversa, o professor esclareceu o processo de qualificação olímpica usando exemplos específicos, como a boxeadora Bia Ferreira e os casos de atletas de diferentes modalidades. A turma discutiu a necessidade de participação em eventos nacionais e internacionais para garantir uma vaga nos Jogos Olímpicos. A pesquisa sobre os esportes mais apreciados revelou que o futebol, o voleibol e a ginástica artística estão entre os preferidos dos brasileiros. A discussão sobre atletas populares gerou um clima efervescente, especialmente ao abordar figuras como Neymar e Diego Hypólito. A questão da sexualidade no esporte e as pressões sociais relacionadas foram temas debatidos, destacando as complexidades da vida dos atletas e a percepção pública. Ao incluir exemplos específicos de atletas e suas trajetórias, o professor permitiu que os alunos compreendessem as diferentes dimensões da prática esportiva e a relevância cultural desses atletas.

A discussão sobre a popularidade dos esportes e a análise de atletas como Neymar e Diego Hypólito ilustram um reconhecimento das múltiplas formas de cultura corporal e das diversas

percepções públicas sobre os atletas. Ao incorporar figuras emblemáticas e examinar suas trajetórias pessoais e profissionais, a aula destacou a variedade de experiências esportivas e como essas experiências são culturalmente valorizadas ou negligenciadas.

Além disso, o debate sobre a sexualidade e as pressões sociais no esporte oferece uma análise crítica que desafia normas convencionais, promovendo uma visão mais inclusiva e equitativa. Como Neira (2011) aponta, é fundamental incorporar diferentes perspectivas e questionar normas dominantes para enriquecer a leitura cultural. A aula refletiu isso ao explorar como a sua orientação sexual e a imagem pública influenciam a trajetória dos atletas, evidenciando a necessidade de uma educação que respeite e valorize a diversidade de experiências, leituras e desafios enfrentados no contexto esportivo.

Após a discussão e o aprofundamento nas questões relacionadas à popularidade dos esportes e à experiência dos atletas, a turma foi para a quadra para vivenciar o voleibol. Esse movimento de transição da teoria para a prática oferece uma excelente oportunidade para analisar como os princípios do currículo cultural se manifestam no ambiente esportivo.

Durante a vivência prática, a formação dos grupos foi conduzida de maneira flexível, focando no equilíbrio entre os times em termos de número de participantes, sem imposição de padrões técnicos. Isso permitiu que os alunos se organizassem de acordo com suas afinidades pessoais e percepções sobre as habilidades dos colegas, promovendo um ambiente inclusivo. A participação não foi condicionada às habilidades técnicas, mas sim à disposição e ao conforto dos alunos, alinhando-se aos princípios do currículo cultural que valoriza a diversidade.

O professor demonstrou sensibilidade ao lidar com as preocupações de Maria Eduarda sobre seu tornozelo, permitindo que ela jogasse na forma que se sentisse mais confortável. Esse atendimento às necessidades individuais reflete o reconhecimento da cultura corporal da comunidade e a adaptação às particularidades de cada estudante, aspectos essenciais do currículo cultural. A discussão sobre justificativas para não participar, como o uso do fato da menstruação, e a adaptação proposta pelo professor ilustram a descolonização do currículo, uma prática que desafia as normas convencionais e promove uma participação equitativa.

O entusiasmo dos estudantes durante o jogo, o pedido para continuar jogando no intervalo e a inclusão dos alunos da terceira série A no momento de prática demonstram como a prática inclusiva contribui para uma experiência coletiva positiva e enriquecedora. Este aspecto está em sintonia com a ancoragem social dos conhecimentos e a formação de identidades solidárias, reforçando a importância de um currículo que valorize a participação e o engajamento de todos os alunos.

A vivência prática na quadra não apenas proporcionou uma oportunidade para a prática esportiva, mas também serviu como um espaço para a aplicação dos princípios do currículo cultural, evidenciando como a teoria pode ser traduzida em práticas educacionais que promovem uma inclusão significativa e uma valorização da diversidade.

Durante a vivência prática de voleibol com a turma do 2ºA, foi evidente a aplicação dos princípios do currículo cultural de forma significativa, refletindo tanto as intenções quanto os desafios desse modelo educacional.

A atividade ocorreu com um grupo aparentemente maior do que nas aulas anteriores, incluindo estudantes de diferentes turmas e horários. A formação dos dois grupos de jogo não seguiu um critério rígido quanto ao número de participantes, o que permitiu uma experiência mais fluida e menos focada em padrões técnicos. Os alunos jogaram conforme suas próprias interpretações das regras, com o professor intervindo minimamente.

O currículo cultural preza pela valorização das experiências e culturas individuais dos estudantes. Neste caso, a vivência permitiu que cada aluno participasse de acordo com suas habilidades e níveis de conforto, sem a imposição de um padrão técnico rigoroso. Isso está alinhado com o princípio de reconhecimento da cultura corporal da comunidade e a ideia de que o ensino deve refletir as diversidades presentes no grupo (Neira, 2011).

A atividade foi conduzida de maneira que envolveu diretamente os estudantes, com pouca intervenção do professor e foco na experiência prática do jogo. Isso demonstra uma articulação com o projeto pedagógico que valoriza o envolvimento direto dos alunos na construção do conhecimento. A liberdade para experimentar e aprender a partir da prática está em linha com o princípio da ancoragem social dos conhecimentos, promovendo uma forma de participação mais inclusiva e conectada com a realidade dos estudantes.

Ao permitir que os alunos jogassem conforme suas próprias interpretações, o professor promoveu um espaço onde as regras e habilidades não eram vistas como absolutas. Isso pode ser visto como uma inspiração a rejeição ao daltonismo cultural, onde diferentes níveis de habilidade são aceitos e respeitados. Além disso, a ausência de um foco intenso em padrões técnicos pode ser interpretada como um esforço para descolonizar o currículo, afastando-se de uma visão única e tecnocrática da educação física (Neira, 2011).

A reação de alguns alunos, como Giovana e a estudante de Porto Seguro, que expressaram desconforto com suas dificuldades, destaca a importância de um ambiente que valorize o processo mais do que o resultado imediato. A intervenção do professor para reforçar a ideia de que as dificuldades são parte da vivência está alinhada com o princípio de ressignificação e apoio aos estudantes em suas trajetórias individuais.

A vivência prática de voleibol com a turma do 2ºA ilustra a aplicação dos princípios do currículo cultural, promovendo uma experiência inclusiva e adaptativa que valoriza as diversas culturas corporais e habilidades dos alunos. A prática do professor, que evitou imposições técnicas rígidas e focou na participação.

1.5 QUINTA SEMANA

A aula começou com uma retrospectiva da aula anterior, e o professor apresentou a proposta do dia: uma discussão sobre a questão do corpo-mulher atleta seguida de uma vivência prática de voleibol. O professor iniciou a discussão destacando a importância da visibilidade das mulheres no esporte e apresentou uma lista de atletas para análise crítica. Os atletas apresentados foram Tuany Priscila, Edinancy Silva e Caster Semenya.

O professor começou a discussão mostrando um vídeo de Tuany Priscila, uma atleta paralímpica que iniciou sua carreira no atletismo após um acidente durante a prática de judô. O corpo de Tuany Priscila não se encaixa nos padrões tradicionais do esporte. O professor questionou a turma: “Se você visse essa mulher na rua, você diria que ela era atleta?”. A resposta imediata de uma estudante foi: “Não, porque ela é obesa”. O professor usou essa resposta para questionar a idealização do corpo atlético como magro e levar a turma a refletir sobre a diversidade corporal no esporte.

A intervenção do professor ao questionar a idealização do corpo atlético como magro e direcionar a reflexão para a diversidade corporal é um exemplo de como a mediação no currículo cultural pode ampliar as ferramentas de leitura dos alunos sobre o mundo. Segundo Santos Júnior (2020), a prática pedagógica deve desafiar e desconstruir visões preconceituosas, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para uma compreensão mais inclusiva e crítica da realidade. Ao desafiar a noção preconceituosa de que apenas corpos magros podem ser atléticos, o professor promove uma reflexão crítica sobre a diversidade corporal e oferece aos alunos a oportunidade de reavaliar e questionar seus próprios preconceitos e estereótipos.

A prática do professor ilustra um currículo cultural que valoriza a diversidade e a inclusão, ao mesmo tempo em que permite aos alunos confrontar e revisar suas percepções. Isso está em linha com a ideia de que a educação deve fornecer aos alunos novas formas de olhar e interpretar o mundo (Neira, 2016), ajudando-os a construir uma compreensão mais rica e complexa da realidade. Ao mediar a discussão de forma a destacar a diversidade dos corpos atléticos, o professor promove uma leitura mais ampla e inclusiva da experiência esportiva.

A discussão prosseguiu com a apresentação de Edinancy Silva, uma atleta intersexual que enfrentou desafios relacionados à sua feminilidade, e Caster Semenya, atleta sul-africana que também enfrentou questionamentos sobre seu corpo devido aos seus resultados atléticos comparáveis aos de atletas que usam testosterona. Uma estudante comentou: “Não tem nada a ver uma coisa com a outra, porque uma mulher não pode ter bons resultados?”. Artur, um estudante que

gosta de polêmicas, questionou a autenticidade da condição da atleta, fazendo um paralelo com casos de doping em atletas.

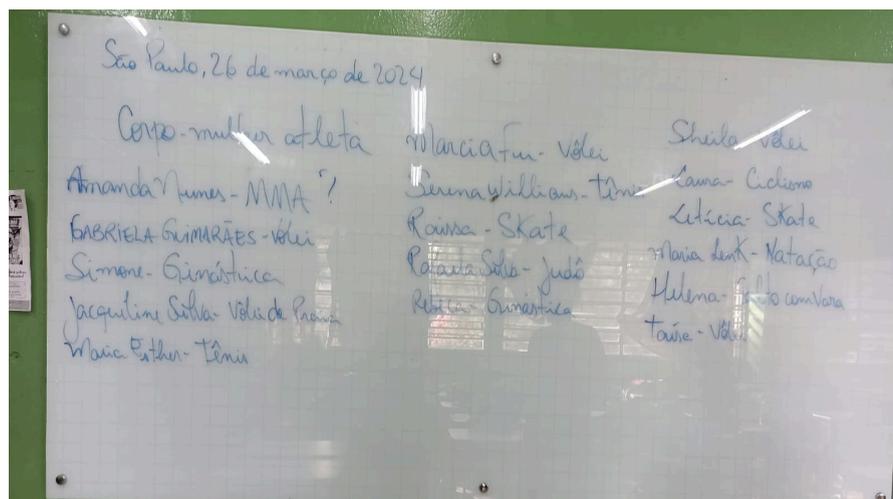
Além disso, o professor abordou a representação de corpos gordos em desenhos e filmes, mencionando exemplos como Shrek, onde personagens gordos são frequentemente estereotipados de forma negativa. Uma estudante refletiu sobre como sua visão mudou ao conhecer alguém com um corpo gordo que era fisicamente ativo, desafiando os estereótipos comuns. Esta experiência reflete o objetivo do currículo cultural de potencializar as diferenças dentro da cultura, ao apresentar os alunos a perspectivas variadas e, assim, contribuir para a construção de identidades solidárias e uma sociedade mais democrática e menos desigual.

Após a discussão, a turma foi convidada a participar da vivência prática de voleibol. A resposta inicial foi mista; alguns alunos demonstraram desinteresse e disseram: “Ah, então vou ficar aqui”, enquanto outros se mostraram receptivos e participaram ativamente. Na quadra, não houve separação entre meninos e meninas, nem preocupação com a competição ou a performance técnica. O foco foi a experiência e a interação.

Os estudantes se organizaram em times sem regras rígidas quanto ao número de participantes. A atividade destacou-se pela colaboração e empatia entre os participantes. Sempre que alguém errava o saque, colegas e o professor ofereciam apoio e orientação.

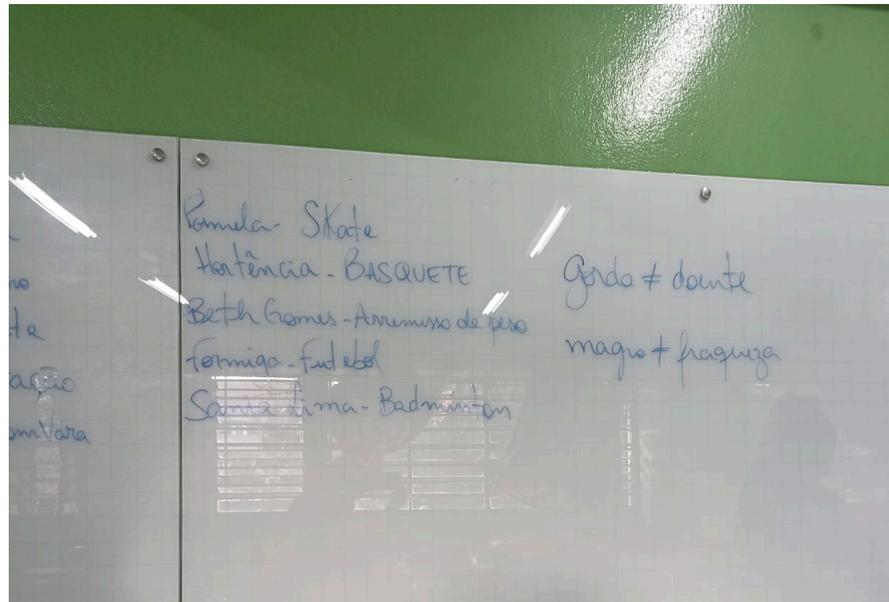
Embora alguns alunos tenham começado a aula apenas como observadores, logo se envolveram ativamente. Comentários como “Vai, vai” e comemorações como “Êêêêê” foram frequentes. A aula também contou com música, e alguns estudantes alternavam entre jogar e dançar, criando um ambiente descontraído inclusivo

Figura 9: anotação de mulheres atletas 26/03/2024



Fonte: produzida pela autora.

Figura 10: anotação de mulheres atletas 26/03/2024



Fonte: produzida pela autora.

Figura 11: vivência de volêi na quadra com o 3ºA 26/03/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 12: vivência de vôlei na quadra com o 3ºA 26/03/24



Fonte: produzida pela autora.

Durante a quinta semana de atividades com a turma do 3ºB, a aula de Educação Física foi iniciada de maneira envolvente e reflexiva. O professor pediu que os alunos organizassem suas carteiras em círculo e, após uma breve retrospectiva da aula anterior, apresentou a proposta do dia: a problematização da questão corpo-mulher atleta e a vivência prática com voleibol. Essa proposta teve como ponto de partida a atividade solicitada anteriormente, na qual os alunos deveriam listar nomes de mulheres atletas. O professor observou que poucos alunos haviam completado a atividade, mas conforme a discussão avançava, nomes de atletas foram citados e anotados na lousa.

O professor explicou que a atividade visava explorar a invisibilidade das mulheres no esporte. Para iniciar a discussão, apresentou a atleta parolímpica Tuany Priscila, questionando os alunos sobre suas impressões a respeito da atleta. A resposta de uma estudante foi: “Achei que era um homem”. O professor então questionou os padrões que definem uma mulher atleta, levando os alunos a refletirem sobre a idealização do corpo atlético. Comentários como “parece a tia da cozinha” e a percepção de que o corpo gordo não é adequado para atividades físicas foram discutidos. O professor enfatizou que esses padrões são construções culturais e mencionou seu próprio esforço para superar essas influências. A prática do professor também se alinha com a ideia de que a educação deve proporcionar aos alunos “novas formas de olhar e interpretar o mundo” (Neira, 2019). Ao enfatizar que os padrões de corpo atlético são influenciados por construções culturais e ao compartilhar seu próprio esforço para superar essas influências

A atividade proposta pelo professor, que visava explorar a invisibilidade das mulheres no esporte, exemplifica a eficácia de um currículo cultural na promoção de uma leitura crítica sobre o mundo. Ao apresentar a atleta paralímpica Tuany Priscila, o professor não apenas introduziu um exemplo concreto de diversidade corporal no esporte, mas também provocou uma discussão sobre os padrões estabelecidos que definem o que é considerado um corpo atlético. A resposta inicial da estudante, que confundiu a atleta com um homem, e os comentários subsequentes, como “parece a tia da cozinha”, revelam a presença de estereótipos profundamente enraizados sobre o corpo feminino no esporte.

O currículo cultural busca, entre outras coisas, desafiar esses padrões e construir uma compreensão mais rica e diversificada da prática corporal e das identidades atléticas. O professor, ao questionar os alunos sobre os padrões que definem uma mulher atleta e ao destacar que essas noções são construções culturais, oferece uma oportunidade para que os alunos revisem e questionem seus próprios preconceitos. Segundo Bonetto (2016), o currículo cultural pretende potencializar as diferenças no interior da cultura, permitindo aos alunos uma visão mais ampla e crítica das práticas e representações culturais.

Em seguida, o professor introduziu a ex-atleta Edinanci Silva, uma pessoa intersexual que enfrentou desafios relacionados à sua feminilidade. Ele explicou que Edinanci teve que provar sua identidade feminina para competir, refletindo sobre as exigências e o tratamento das mulheres no esporte. A apresentação de Caster Semenya, uma atleta sul-africana intersexual, trouxe à tona discussões sobre o tratamento de atletas intersexuais e a pressão para se conformar a padrões biológicos e sociais.

O debate gerado pela apresentação de Caster Semenya foi intenso. Alunos expressaram opiniões divergentes sobre a identidade de gênero e a legitimidade das categorias de competição. Algumas estudantes, como Maria Eduarda e Viviane, argumentaram que a identidade de gênero é mais complexa do que características biológicas, e que o sofrimento associado a essas discussões não é amplamente compreendido.

A discussão provocativa foi interrompida para a transição para a quadra onde os alunos vivenciaram o vôlei em que foi conduzido de forma espontânea, com os alunos formando times de maneira natural e participando com entusiasmo, celebrações e interações descontraídas, incluindo música e risos. Esse ambiente acolhedor permitiu que muitos alunos se envolvessem e se divertissem, com alguns optando por permanecer na quadra após o término da aula para continuar jogando.

Entretanto, alguns alunos ficaram de fora das atividades. Relataram razões como preguiça, cansaço, falta de interesse, medo de prejudicar o time, entre outras justificativas pessoais. Isso ilustra um desafio importante na aplicação do currículo cultural: a necessidade de considerar e entender as diversas realidades e motivações individuais dos alunos. Embora a quadra tenha sido

um espaço inclusivo para muitos, a resistência de alguns alunos pode refletir barreiras individuais que ainda precisam ser refletidas.

Figura 13: apresentação de slide com imagens de Tuany Priscila sendo apresentado para os estudantes 26/03/2024



Fonte: produzida pela autora

Figura 14: vivência de vôlei na quadra com a 3ª série B 26/03/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 15: vivência de vôlei na quadra com o 3ºB 26/03/24



Fonte: produzida pela autora.

Na quinta semana com a turma do 2ºA, o professor iniciou a aula revisando a vivência da aula anterior, com alguns alunos expressando que gostaram da atividade, mas acharam que o tempo foi curto. Ele então informou que a aula do dia seria na quadra. Após a chamada e o registro da presença, o professor questionou a turma sobre a atividade proposta pelo centro de mídias, recebendo como resposta um desanimado "Nãaaaao". Um aluno comentou que a atividade estava sendo realizada apenas nas aulas teóricas, e o professor incentivou os alunos a participarem, dizendo: "Entra lá e faz tudo". Um aluno respondeu que não tinha tempo para isso.

O professor convidou a turma para ir para a quadra. A maioria dos alunos chegou e se sentou, demonstrando pouca animação inicial. Alguns alunos começaram a jogar por conta própria, e aos poucos, com o incentivo do professor, outros foram se juntando ao jogo. Como nas aulas anteriores, os alunos se organizaram em times, ajudando uns aos outros e se envolvendo progressivamente. O jogo de voleibol ganhou ritmo, com tentativas, erros, acertos, comemorações, palmas, gritos e até danças.

Enquanto alguns alunos estavam ativamente engajados, o professor tentou incentivar os que estavam sentados, como Pedro, que alegou não gostar de vôlei. Apesar da resistência inicial de alguns alunos, o professor manteve um tom encorajador e promoveu um ambiente de participação inclusiva.

Ao final da aula, o professor expressou seu desejo de continuar na quadra, mostrando interesse em prolongar a atividade. Um aluno comentou que a aula havia acabado, mas o professor reafirmou sua intenção de não encerrar ainda.

1.6 SEXTA SEMANA

Durante a sexta semana de aulas, organizei um evento especial, juntando as turmas do 3ºA e 3ºB para receber os convidados Claudia Teles e João Lucas. Este encontro foi cuidadosamente planejado para proporcionar aos alunos uma experiência enriquecedora e direta com dois atletas que possuem histórias de vida inspiradoras e uma profunda conexão com o esporte, em especial com o rugby.

A preparação para o evento começou com a organização da sala, onde o espaço limitado tornou-se um desafio, já que duas turmas estariam reunidas em um ambiente originalmente projetado para apenas uma. Apesar disso, o ambiente foi adaptado para permitir uma interação mais próxima e envolvente. Organizei as carteiras em um círculo, criando uma atmosfera mais acolhedora e colaborativa, o que facilitaria a troca de ideias e a participação ativa dos alunos.

Iniciei a sessão com uma breve retrospectiva da aula anterior, onde discutimos a problematização do corpo da mulher atleta e a vivência do voleibol. Esta introdução serviu para contextualizar os alunos e mostrar a relevância dos convidados que estavam prestes a ouvir. Expliquei que, devido à experiência de Claudia e João no rugby e no esporte em geral, eles trariam perspectivas valiosas e autênticas, algo que, como professor, eu acreditava ser fundamental para a experiência dos estudantes.

Claudia Teles foi a primeira a se apresentar. Com uma trajetória impressionante como atleta olímpica e medalhista pan-americana, ela compartilhou suas experiências desde a infância em Recife até sua transição para o rugby, esporte no qual encontrou sua verdadeira paixão. Ela destacou que sua jornada no esporte começou aos 11 anos, e que a prática esportiva foi um veículo para transcender as limitações impostas por sua origem humilde. Claudia enfatizou como o esporte a permitiu conquistar não apenas medalhas, mas também uma educação superior, sendo a primeira de sua família a alcançar tal feito.

João Lucas, por sua vez, apresentou-se como um homem trans e compartilhou sua história pessoal com o rugby, um esporte que ele começou a praticar desde criança, mas pelo qual só se apaixonou recentemente. Ele falou sobre os desafios de identidade que enfrentou, tanto dentro como fora do esporte, e como o rugby o ajudou a superar práticas prejudiciais, como o uso de substâncias, transformando-o em uma pessoa mais forte e focada em seus objetivos.

A fala de João sobre sua identidade de gênero trouxe à tona questões importantes sobre inclusão e diversidade no esporte. Ele descreveu as dificuldades que encontrou ao se posicionar como homem trans em um ambiente ainda marcado por preconceitos, mas também destacou o apoio que recebeu de colegas e treinadores, que o aceitaram e respeitaram sua identidade. Essa parte da conversa foi especialmente impactante, pois gerou reflexões importantes.

Claudia, ao retomar a palavra, apresentou um vídeo de jogos de rugby nos quais ela participou, destacando sua trajetória de sucesso que a levou a representar o Brasil internacionalmente. Ela mencionou que, apesar de ter enfrentado preconceitos por ter um corpo magro em um esporte de contato, conseguiu se destacar pela velocidade e habilidade, o que resultou em um convite para se mudar para São Paulo, onde sua carreira decolou. Ela falou com orgulho sobre seu papel como caçadora de talentos e técnica na categoria de desenvolvimento da seleção, além de sua participação em projetos da confederação brasileira de rugby.

Um dos momentos mais emocionantes foi quando Claudia compartilhou a história da transição do símbolo da seleção feminina de rugby, que anteriormente era representada por um indígena (homem “os Tupis”) e foi substituída pela imagem da Yara, uma indígena. Este símbolo, segundo Claudia, é uma representação poderosa da luta e resiliência das mulheres no rugby, e simboliza a quebra de paradigmas e a conquista de um espaço significativo para as mulheres em um esporte tradicionalmente masculino.

A escolha do símbolo da Yara para representar a seleção feminina de rugby não é apenas um ato simbólico de valorização da mulher indígena, mas também uma ferramenta poderosa que pode ser utilizada em sala de aula para promover reflexões sobre identidade e representações. Esse símbolo serve como um ponto de partida para que a turma reflita sobre como as identidades são construídas, representadas e, muitas vezes, subvertidas em contextos culturais e esportivos.

Embora a história da Yara tenha sido apresentada, o tema da identidade e da descolonização não foi plenamente explorado durante a aula. Essa limitação oferece uma oportunidade valiosa para que, em momentos futuros, possamos aprofundar essas discussões. A turma pode ser incentivada a realizar outras leituras e reflexões que abordem como as representações culturais influenciam a percepção que temos de nós mesmos e dos outros, e como o currículo pode ser descolonizado para refletir essas múltiplas identidades de forma mais justa e inclusiva.

Ao revisitar essa história e analisar criticamente o que ela representa, os alunos podem ser convidados a pensar sobre as maneiras como as narrativas dominantes têm silenciado ou distorcido as experiências de grupos marginalizados. Isso pode abrir caminho para uma discussão mais ampla sobre como desconstruir esses paradigmas, não apenas no esporte, mas também em outros aspectos da vida social e educativa.

Essa reflexão contínua pode ajudar os estudantes a reconhecer a importância de uma leitura crítica das práticas e símbolos culturais, incentivando-os a questionar as estruturas de poder que moldam essas narrativas. Isso, por sua vez, contribuirá para o desenvolvimento de uma identidade mais consciente e comprometida com a justiça social, um dos objetivos centrais do currículo cultural.

Os alunos se mostraram muito interessados, fazendo perguntas que revelavam suas curiosidades e preocupações. Um aluno perguntou sobre as maiores dificuldades enfrentadas por

Claudia, ao que ela respondeu mencionando os desafios do preconceito em Recife e as lesões que a afastaram das olimpíadas, o que a levou a um quadro de depressão. Ela foi sincera ao falar sobre as pressões e sacrifícios que os atletas de alto rendimento enfrentam, algo que ressoou profundamente com os alunos.

O interesse demonstrado pelos alunos, expresso por meio de perguntas sobre as dificuldades enfrentadas por Claudia, reflete um aspecto importante do currículo cultural: a conexão entre a experiência vivida e o estudo colaborativo. Quando os alunos se envolvem ativamente e fazem perguntas que revelam suas curiosidades e preocupações, eles estão não apenas buscando conhecimento, mas também construindo um entendimento mais profundo e pessoal dos temas abordados.

A curiosidade e o interesse dos alunos em temas como as dificuldades enfrentadas por Claudia são fundamentais para o currículo cultural, especialmente quando analisados à luz da teoria de Foucault. Foucault nos ensina que o poder está presente em todos os níveis da sociedade, moldando nossas experiências e percepções de forma sutil e muitas vezes invisível. Quando os alunos questionam e demonstram interesse por temas que abordam desigualdades e estruturas de poder, como as vivências de uma atleta mulher em um esporte dominado por homens, eles estão exercendo uma forma de resistência intelectual.

No contexto do currículo cultural, essa postura crítica é essencial. O currículo cultural busca justamente descolonizar o conhecimento, questionar as normas estabelecidas. O interesse dos alunos em compreender as experiências de Claudia, e suas perguntas que vão além da superfície, refletem uma disposição para investigar como essas normas e estruturas de poder influenciam as vidas das pessoas de maneiras concretas. Esse engajamento é uma manifestação prática do que Foucault descreve como a capacidade de analisar as "tecnologias de poder" que moldam as subjetividades e relações sociais.

Quando os alunos se interessam por esses temas, eles não apenas consomem informações passivamente, mas participam ativamente da construção de conhecimento. Eles podem começar a perceber como o poder opera em suas vidas e na sociedade em geral, o que é um passo crucial para a formação de identidades críticas e solidárias, conforme proposto pelo currículo cultural.

Outro aluno trouxe à tona a questão do assédio no esporte, perguntando se Claudia havia enfrentado esse problema no rugby. A atleta confirmou que, embora o rugby tenha sido historicamente um ambiente masculino, ela tem orgulho de dizer que as mulheres no rugby têm uma voz forte e que casos de assédio, embora existam, são isolados e rapidamente condenados pela comunidade esportiva. João complementou a discussão falando sobre os desafios de ser um homem trans em um ambiente de esporte, especialmente no que diz respeito ao uso de vestiários e à percepção das colegas de equipe sobre sua identidade de gênero. O relato de João demonstra como o currículo cultural pode e deve se comprometer com a justiça curricular, promovendo o

reconhecimento e a inclusão de todas as identidades de gênero, questionando as normas heteronormativas e binárias que muitas vezes estruturam os espaços esportivos.

A presença dessas questões em um ambiente de ensino, onde os alunos sentem-se à vontade para questionar e refletir sobre o assédio, identidade de gênero e inclusão, é uma prova de que o currículo cultural está cumprindo seu papel de descolonizar o conhecimento e promover uma educação que reconhece e valoriza as diferenças. O currículo cultural não apenas fornece ferramentas para que os alunos compreendam e analisem as estruturas de poder que moldam suas experiências, mas também encoraja a criação de espaços mais justos e solidários, onde todas as identidades são reconhecidas e respeitadas.

As referências de Foucault sobre as "tecnologias de poder" e as "práticas de si" são particularmente úteis aqui para entender como as normas sociais e as identidades são moldadas e como essas normas podem ser desafiadas e transformadas dentro de um currículo cultural comprometido com a justiça e a equidade.

A discussão foi rica e multifacetada, abrangendo desde questões de identidade e gênero até a acessibilidade do rugby em comunidades carentes. Claudia e João foram transparentes ao falar sobre as dificuldades financeiras enfrentadas pelos atletas no Brasil e a falta de reconhecimento que leva muitos a buscar oportunidades no exterior. No entanto, ambos enfatizaram a paixão pelo esporte e a importância de seguir seus sonhos, independentemente das dificuldades. Freire enfatiza a importância de uma educação que seja emancipatória e que possibilite a reflexão crítica sobre a realidade, permitindo aos educandos entenderem e transformarem as estruturas opressivas que moldam suas vidas.

No caso dos desafios enfrentados por atletas no Brasil, como as dificuldades financeiras e a busca por reconhecimento, podemos ver um reflexo das desigualdades estruturais que Freire tão bem descreve. Essas desigualdades não apenas limitam o acesso ao esporte de alto nível, mas também perpetuam um sistema em que as oportunidades são restritas a poucos. O currículo cultural, nesse contexto, deve não apenas expor essas realidades, mas também fomentar um ambiente em que os estudantes possam questionar e agir sobre essas injustiças.

Na parte prática da aula, quando nos dirigimos à quadra, observei uma resistência inicial por parte de alguns alunos, algo que Claudia já havia antecipado. No entanto, com o incentivo e o entusiasmo dos convidados, a maioria dos alunos acabou se envolvendo nas atividades. Claudia e João organizaram uma série de exercícios que simulavam situações de jogo de rugby, e foi gratificante ver como os alunos, mesmo aqueles que inicialmente estavam relutantes, se entregaram ao momento.

A resistência que alguns alunos demonstraram ao início das atividades físicas é um reflexo das barreiras culturais e emocionais que o currículo cultural visa superar. A falta de motivação inicial foi gradualmente substituída por entusiasmo e participação ativa, à medida que os alunos percebiam que o ambiente era inclusivo e acolhedor.

Ao final da aula, muitos alunos expressaram interesse em continuar o estudo sobre o rugby e se mostraram curiosos sobre como poderiam se envolver mais com o esporte. Alguns permaneceram na quadra, conversando com Claudia e João, explorando o material de treinamento e perguntando sobre possibilidades de testes e participação em equipes locais. Isso mostrou que, apesar das resistências iniciais, a experiência teve um impacto positivo e significativo nos alunos.

Figura 16: Claudia se apresentando aos estudantes 02/04/2024



Fonte: produzida pela autora.

Figura 17: Estudantes atentos na convidada 02/04/2024



Fonte: produzida pela autora.

Figura 18: João manuseando o material 02/04/2024



Fonte: produzida pela autora.

Figura 19: Vivência com os convidados 02/04/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 20: Vivência de rugby com convidados 02/04/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 21: Vivência de rugby com convidados 02/04/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 22: Vivência de rugby com convidados 02/04/24



Fonte: produzida pela autora.

A aula da 2ª série “A” foi marcada pela presença dos atletas Cláudia Teles e João Lucas, que compartilharam suas experiências no rugby com a turma. Embora a visita não estivesse programada inicialmente para essa turma, a presença dos atletas foi um acontecimento significativo que proporcionou uma rica oportunidade de troca e reflexão. Ao chegar na sala da 2ª série “A”, fui recebido por uma turma que já aguardava ansiosamente pela aula. A expectativa era evidente nos rostos dos alunos, que estavam cientes de que o dia seria especial devido à presença de convidados. Cláudia Teles e João Lucas, dois atletas com trajetórias inspiradoras no rugby, haviam decidido prolongar sua visita à escola para conversar com esses estudantes, uma oportunidade que não podíamos deixar passar.

A organização da sala foi o primeiro passo para criar um ambiente agradável para a recepção dos convidados. Os alunos ajudaram a reorganizar as cadeiras em um formato que facilitasse a interação, demonstrando desde o início uma disposição ativa para participar. Essa organização inicial foi crucial para estabelecer um clima de acolhimento, algo que se alinha com os princípios do currículo cultural, que valoriza o contexto e as experiências dos participantes como ponto de partida para novas leituras (Neira, 2011).

Com a sala organizada e a turma atenta, o professor Flávio começou a aula com uma breve retrospectiva da sessão anterior. Esse momento de reflexão foi importante para conectar o conteúdo anterior ao que seria discutido naquele dia, uma estratégia pedagógica que visa construir uma continuidade no processo de novas leituras, conforme proposto por Paulo Freire em suas teorias sobre educação dialogada (Freire, 1996).

Após a retrospectiva, o professor introduziu os convidados. Explicou as motivações e a importância da participação de atletas na aula, enfatizando como suas histórias poderiam trazer valiosos aprendizados para os estudantes. Em seguida, passou a palavra aos atletas, que, cientes do tempo limitado, procuraram otimizar suas apresentações.

Cláudia Teles começou sua apresentação perguntando à turma: "O que vocês sabem sobre rugby?" Essa pergunta inicial serviu não apenas para avaliar o Fmento prévio dos alunos, mas também para engajá-los na discussão. A maioria dos estudantes demonstrou desconhecimento sobre o esporte, enquanto outros o associaram ao futebol americano. Cláudia prontamente esclareceu as diferenças entre os dois esportes, destacando aspectos únicos do rugby que, segundo ela, o tornam especial.

Cláudia compartilhou com a turma sua trajetória, destacando a transição do atletismo para o rugby aos 19 anos e as dificuldades estruturais que enfrentou nesse processo, como questões de gênero e acesso ao esporte de alto rendimento. Ela problematizou como o rugby, tradicionalmente visto como um esporte masculino, foi um espaço de resistência e empoderamento para ela, permitindo-lhe questionar estereótipos e desafiar normas sociais. Sua narrativa evidenciou as relações de poder e as dinâmicas culturais presentes no esporte, estimulando os alunos a refletirem sobre como as práticas corporais estão imersas em contextos sociais, políticos e culturais complexos.

Seguindo o roteiro que havia planejado, Cláudia usou slides e vídeos para apresentar a história e os valores do rugby. Ela destacou o surgimento do esporte e como ele se desenvolveu ao longo dos anos, tanto no cenário internacional quanto no Brasil. Ao apresentar as seleções masculina (Tupis) e feminina (Yaras), Cláudia enfatizou a importância do rugby como um esporte inclusivo, que acolhe pessoas de diferentes biotipos e habilidades.

Essa inclusão é um aspecto fundamental do rugby e foi destacada por Cláudia como um valor central do esporte. Ela explicou que, no rugby, todos os jogadores têm seu espaço, independentemente de seu porte físico ou habilidades específicas, pois o esporte valoriza o trabalho em equipe e o respeito mútuo. Essa perspectiva se alinha com a ideia de justiça curricular, um princípio ético-político do currículo cultural, que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a experiências que valorizem e potencializem suas características individuais (Neira, 2011).

Cláudia destacou que, no rugby, os jogadores são adversários, mas nunca inimigos. Ela enfatizou a importância de competir com lealdade e respeito, evitando machucar o adversário. Além disso, ela trouxe referências importantes, como o respeito à arbitragem e o acolhimento de diferentes

biotipos, refletindo uma abordagem mais inclusiva. Essa experiência ofereceu aos discentes novas perspectivas e culturas, proporcionando uma visão mais ampla sobre a competição e as relações no esporte.

Ao longo da apresentação, os estudantes mostraram-se bastante engajados, fazendo perguntas que refletiam suas curiosidades e interesses. Por exemplo, uma estudante perguntou sobre a existência de acréscimos de tempo no jogo, enquanto outro quis saber sobre os limites de substituição. Essas perguntas, embora técnicas, indicam um interesse genuíno em compreender as regras e dinâmicas do rugby.

O interesse dos alunos é um reflexo importante do currículo cultural, que enfatiza a importância de um ensino que dialogue com as vivências e curiosidades dos estudantes. Segundo Paulo Freire, a educação deve ser um processo dialógico, onde o conhecimento é construído coletivamente a partir das experiências e perguntas dos alunos (Freire, 1996). Nesse sentido, a participação ativa dos estudantes na aula mostra como um currículo cultural pode promover um aprendizado mais significativo e relevante para os alunos.

Infelizmente, o tempo limitado da aula impediu que todos os tópicos fossem abordados com a profundidade desejada. João Lucas, por exemplo, teve pouco tempo para compartilhar sua experiência pessoal com o rugby, e os estudantes não puderam explorar todas as suas dúvidas e curiosidades. Esse fato nos leva a uma reflexão crítica sobre as limitações impostas pelo tempo em contextos educacionais.

No contexto do currículo cultural, a falta de tempo é um desafio significativo, pois impede o aprofundamento necessário para uma verdadeira descolonização do currículo. A educação transformadora, conforme defendida por Freire, requer tempo e espaço para que os alunos possam refletir criticamente sobre suas experiências e construir novos entendimentos (Freire, 1996). Quando o tempo é insuficiente, corre-se o risco de que as discussões fiquem superficiais, o que pode limitar o potencial emancipador do currículo.

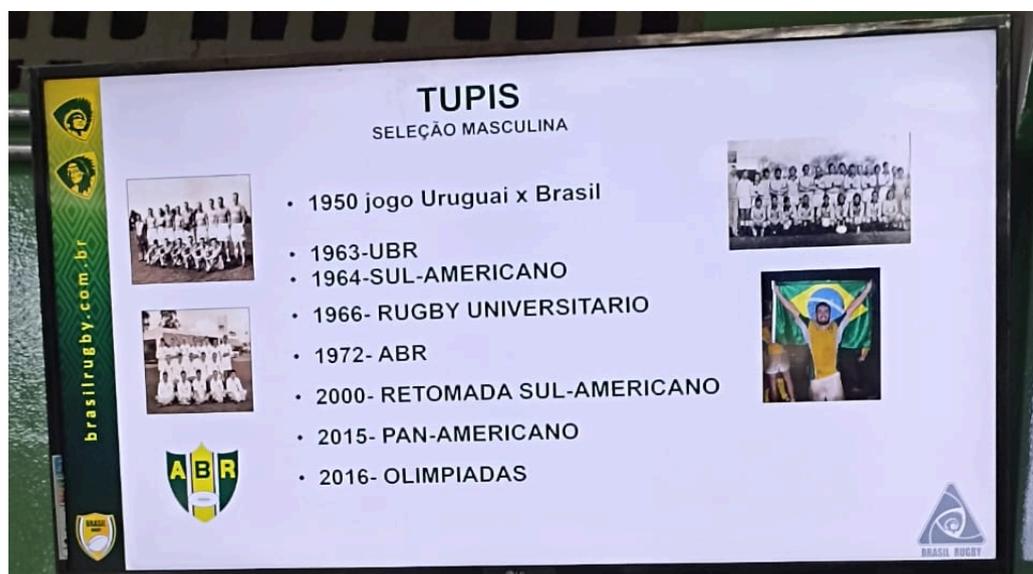
A aula com a 2ª série "A" foi, sem dúvida, um momento de estudo valioso, tanto para os alunos quanto para os professores e convidados. A presença de Cláudia Teles e João Lucas proporcionou uma oportunidade única para os estudantes conhecerem mais sobre o rugby.

Figura 23: Claudia apresentando seu slide sobre a história do rugby 02/04/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 24: Claudia apresentando seu slide sobre os Tupis 02/04/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 25: Claudia apresentando seu slide sobre as Yaras 02/04/24



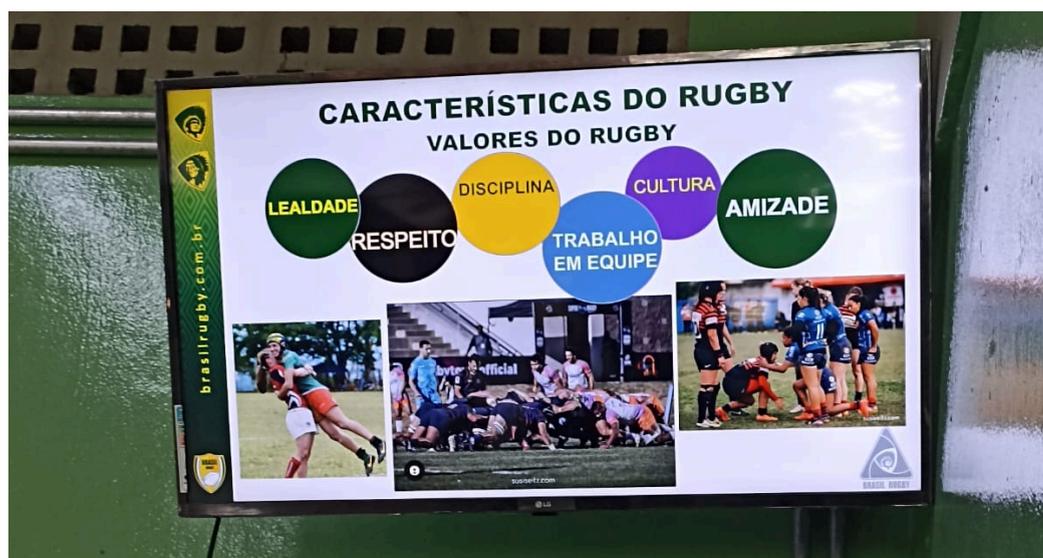
Fonte: produzida pela autora.

Figura 26: Claudia apresentando seu slide sobre características do rugby 02/04/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 27: Claudia apresentando seu slide sobre características do rugby e valores 02/04/24



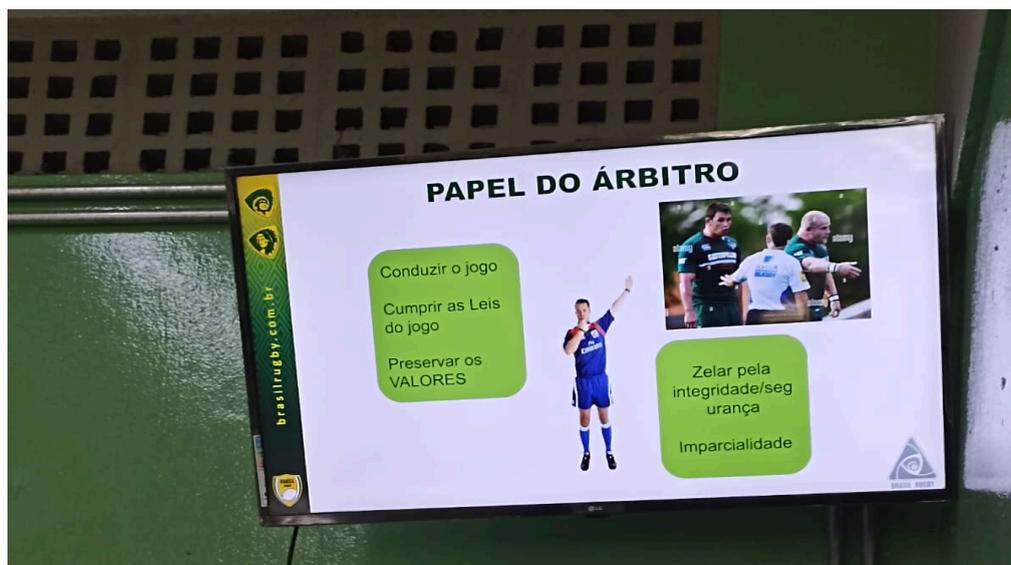
Fonte: produzida pela autora.

Figura 28: Claudia apresentando seu slide sobre características do rugby e a diversidade de biotipos e gêneros 02/04/24



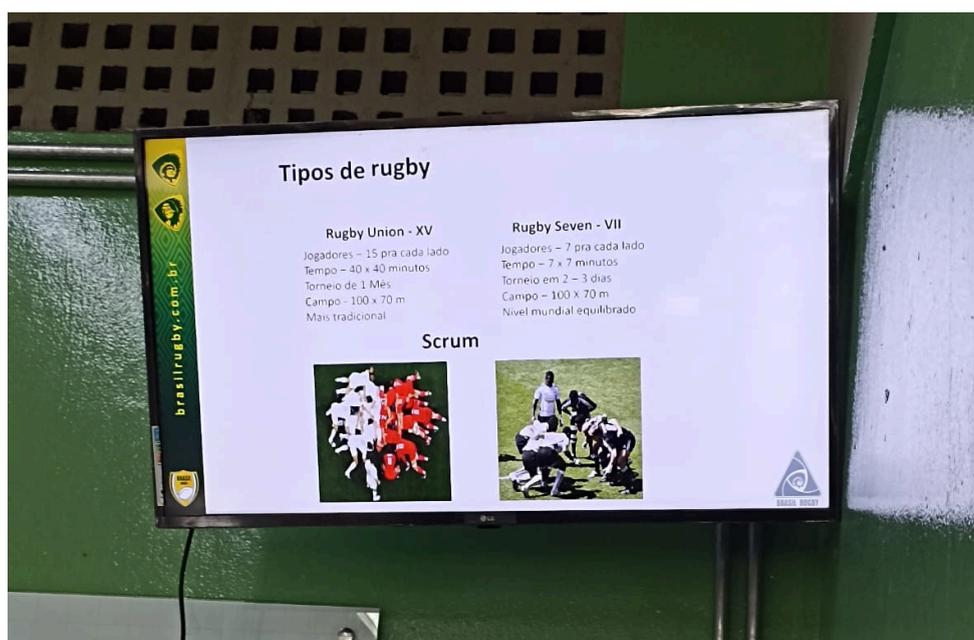
Fonte: produzida pela autora.

Figura 29: Claudia apresentando seu slide sobre papel do árbitro 02/04/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 30: Claudia apresentando seu slide sobre tipos de rugby 02/04/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 31: Convidados conversando com os estudantes 02/04/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 32: selfie dos convidados com a turma da 2° série A após o encontro 02/04/24



Fonte: foto produzida pela convidada..

1.7 SÉTIMA SEMANA

Ao entrar na sala da 3° série A, o ambiente já indicava a profundidade das discussões que seriam realizadas. As carteiras organizadas em círculo evidenciaram a intenção de criar um espaço de diálogo horizontal, em que todas as vozes fossem ouvidas e valorizadas. Após a chamada, o professor iniciou a aula revisitando as atividades anteriores, em que os estudantes tinham explorado temas como os Jogos Olímpicos, as modalidades esportivas praticadas na comunidade e as oportunidades de vivência esportiva na escola. Essa revisão serviu para ancorar a aula do dia, que tinha como objetivo principal uma análise coletiva das percepções dos estudantes sobre o que havia sido abordado até então.

O professor chamou a atenção da turma para um texto intitulado “Mulher, preta, brasileira”, disponível no portal UOL, e convidou todos para uma leitura compartilhada. Ele explicou: “Eu trouxe isso daqui por conta de várias postagens que eu vi sobre a performance das mulheres. Tivemos a primeira Olimpíada com a participação do Brasil em que as mulheres conseguiram

conquistar mais medalhas do que os homens, e esse texto, essa matéria escrita pela Beatriz no site UOL traz um pouco do porquê isso aconteceu. Tem outras explicações, mas essa é uma delas e eu trouxe para partilhar com vocês”.

O texto fazia apontamentos sobre o destaque das mulheres nos Jogos Olímpicos, os investimentos envolvidos nas conquistas e os enfrentamentos históricos das mulheres no esporte, incluindo falas de atletas. Durante a leitura da fala de Rebeca, um estudante que havia criticado o futebol feminino na final disse: “É isso aí! Muita expectativa isso aí mesmo, abriram portas para meninas que nos próximos anos se encaixarem nas Olimpíadas também e conquistar mais ouro ainda pro Brasil”. Uma estudante comentou: “Nem pareceu que foi machista, né?” Ele respondeu: “Machista, não, não é porque eu falei mal do futebol feminino que eu vou falar de todas as mulheres em geral, o futebol que...”. Foi interrompido por um colega: “Você é machista só em uma hora”. Os estudantes riram e fizeram brincadeiras.

Um dos momentos mais significativos ocorreu quando a estudante Luísa trouxe para o grupo uma questão provocativa sobre uma atleta não-binária que havia competido em uma modalidade feminina nas Olimpíadas. Segundo ela, a atleta venceu, mas seu resultado foi contestado por adversárias que alegaram desvantagem devido ao nível de testosterona mais alto da vencedora. Esse relato gerou uma discussão acalorada na turma, revelando diferentes perspectivas sobre identidade de gênero no esporte.

Artur, por exemplo, argumentou que as atletas cisgênero tinham o direito de questionar o resultado, pois, segundo ele, a biologia da atleta não-binária conferia uma vantagem injusta. Ele afirmou: “As diferenças hormonais entre mulheres e homens são grandes, e isso pode impactar o desempenho esportivo, então eu entendo porque elas reclamaram.” Essa fala ilustra um dos desafios enfrentados pelo currículo cultural, que busca tensionar, problematizar e desconstruir essas representações hegemônicas de biologia e performance, muitas vezes usadas para justificar exclusões e marginalizações no esporte.

Por outro lado, Luísa trouxe uma visão mais inclusiva e questionadora. Ela comentou: “Depende muito do corpo da pessoa. Eu acho que se a gente for olhar só para a biologia, estamos ignorando o quanto as experiências e identidades das pessoas também importam no esporte.”

O professor, ciente da complexidade do tema, fez intervenções pontuais para garantir que o debate permanecesse respeitoso e produtivo. Ele lembrou aos estudantes que os atletas trans que competem em categorias femininas precisam seguir critérios hormonais rígidos para garantir um nível de igualdade, destacando que o esporte também é um espaço de construção de identidades e que essas questões devem ser abordadas com sensibilidade e conhecimento.

Em seguida, o professor orientou os estudantes que participaram das atividades no Núcleo de Alto Rendimento (NAR) a compartilharem suas experiências. Um dos alunos, visivelmente animado, contou: “A gente treinou ataque e defesa, foi muito legal! No fim, jogamos uma partida, mas não com a mesma intensidade que no rugby de verdade.” Outro estudante comentou sobre a

estrutura do espaço e a qualidade do lanche, destacando a importância de vivências como essa para compreender melhor o esporte.

A análise das vivências no NAR foi uma oportunidade para discutir como as práticas corporais podem ser ressignificadas e ampliadas através do acesso a diferentes espaços e experiências, um dos procedimentos didáticos centrais no currículo cultural. O relato de uma estudante que observou os testes físicos das meninas destacou o papel das vivências esportivas na construção da autoconfiança e do senso de pertencimento.

O encerramento da aula incluiu uma reflexão individual provocada pelo professor, que pediu aos estudantes que escrevessem sobre os assuntos que mais os tocaram até aquele momento, como a participação de Cláudia Teles e João Lucas na aula anterior, e os enfrentamentos enfrentados por corpos que fogem das normas no mundo esportivo. As respostas dos estudantes evidenciaram o impacto das discussões na qualidade de uma leitura crítica das práticas corporais e na valorização das diferenças culturais.

RESPOSTA DOS/DAS ESTUDANTES

- Dos assuntos já tratados, qual mais te tocou e por quê?
- O da dificuldade que as mulheres já sofreram na história do esporte, é bom ver o quanto avançamos nesse quesito;
- Rugby, pois não sabia que o Brasil praticava esse esporte;
- Das mulheres nas Olimpíadas;
- A história da Cláudia e do João;
- Sobre as mulheres nos esportes;
- O fato do João ser um menino no corpo de uma menina;
- As dificuldades enfrentadas pelo João, por ser um garoto trans;
- A aula de Rugby;
- A vivência de voleibol;
- O corpo feminino nas Olimpíadas, principalmente o corpo gordo;
- Corpo de atleta, porque me identifiquei com algumas coisas. Sempre gostei de praticar esportes, porém eu nunca apresentei gostar por causa do meu físico;
- Idealização do corpo atleta;
- Ouvir a Cláudia e o João;
- Sobre as mulheres não serem tão reconhecidas quanto os homens;
- Sobre as mulheres terem que passar por exame para comprovar seu sexo

A roda de conversa final sobre o dia no NAR permitiu uma troca de percepções e experiências que reforçou o sentido de comunidade entre os estudantes, outro princípio fundamental do currículo cultural. O professor destacou a importância de continuar investigando e discutindo essas questões, garantindo que todos os estudantes se sintam acolhidos e valorizados no espaço escolar.

Figura 33: sala de aula do 3ºA com os alunos em círculo 09/04/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 34: Selfe dos estudantes que visitaram o NAR 09/04/24



Fonte: produzida pelos estudantes.

Figura 35: foto que os estudantes usaram para apresentar para a turma a academia do NAR 09/04/24



Fonte: produzida pelos estudantes.

Figura 36: foto que os estudantes usaram para apresentar para a turma a estrutura externa do NAR 09/04/24



Fonte: produzida pelos estudantes.

Figura 37: foto dos estudantes no campo de treinamento do NAR com treinador 09/04/24



Fonte: produzida pelos estudantes.

Figura 38: foto do estudante interagindo e treinando com atletas do NAR 09/04/24



Fonte: produzida pelos estudantes.

A aula iniciou com uma disposição das carteiras, organizadas em círculo, o que visava facilitar o diálogo aberto e igualitário entre todos os presentes. Essa escolha já indicava a intenção do professor de criar um ambiente mais horizontal, onde as opiniões de cada estudante pudessem ser ouvidas e debatidas de forma mais fluida. A disposição em círculo, reflete o desejo de descentralizar a figura de autoridade do professor e dar mais protagonismo aos alunos, o que é coerente com os princípios do currículo cultural que valoriza a participação ativa e o respeito às vozes diversas dentro do ambiente escolar. Essa prática pode ser relacionada às discussões de Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (1975), onde ele explora como a organização física dos espaços nas instituições influencia e distribui o poder, destacando a importância de subverter essas estruturas para promover um ambiente mais democrático e participativo.

A primeira ação do professor foi verificar o engajamento dos estudantes com as atividades propostas no centro de mídias. As respostas variaram, refletindo o nível de interesse e o

senso de obrigação com essas atividades. Viviane, uma das estudantes, destacou que apenas completou as atividades por conta de sua participação no grêmio, sugerindo uma falta de conexão ou significado das tarefas propostas com a sua realidade e interesses. Esse comentário, aparentemente simples, revela uma crítica mais profunda ao modo como as atividades escolares são percebidas pelos alunos, muitas vezes vistas como burocráticas ou desprovidas de relevância prática.

Essa crítica é ainda mais pertinente quando se considera o centro de mídias, uma plataforma criada pelo Estado de São Paulo para facilitar o acesso a recursos educacionais. No entanto, há uma desconexão significativa entre o conteúdo disponibilizado na plataforma e os encontros reais em sala de aula. O próprio professor Flávio já mencionou que ele não sabe quais questões são passadas para os alunos, evidenciando uma falha na integração entre as ferramentas digitais e o currículo. Esse distanciamento prejudica a capacidade dos estudantes de encontrar relevância e significado nas atividades propostas, como observado na fala de Viviane, que viu as tarefas como burocráticas e desconectadas da realidade vivida em sala de aula. Essa situação evidencia que o centro de mídias é uma ferramenta criada pelo governo que, embora pretenda demonstrar um compromisso com a educação, na prática, mostra-se desconectada das necessidades reais de alunos e professores. A falta de integração com o currículo e a ausência de clareza sobre o conteúdo transmitido sugerem que a plataforma serve mais para criar uma impressão superficial de progresso do que para oferecer um recurso pedagógico verdadeiramente eficaz.

A partir do comentário de Viviane, a discussão se expandiu para uma crítica mais ampla à escola e ao sistema educacional como um todo. A estudante Luísa, da terceira série A, presente na sala a convite do professor, expressou sua insatisfação com a forma como os estudantes são tratados, afirmando que a escola os trata "como burros, animais, como se não soubessem". Essa crítica surgiu no contexto da insatisfação com o centro de mídias, que, segundo Luísa, apresenta perguntas muito fáceis e desconectadas da tematização em aula. Isso sugere que o centro de mídias adota uma abordagem mais tradicional e superficial, contrastando com a mediação mais cultural e integrada do professor Flávio, que valoriza o protagonismo dos alunos e busca contextualizar os conhecimentos de forma mais relevante e conectada com suas experiências e vivências.

Viviane complementou essa crítica, sugerindo que os assuntos poderiam ser abordados de forma mais educada e acessível, especialmente para aqueles que trabalham e têm menos tempo disponível para as atividades escolares. Essa reflexão é crucial para compreender as demandas dos estudantes e a necessidade de adaptar o estudo às realidades diversas dos alunos. A escola, nesse sentido, é vista como uma instituição que, muitas vezes, falha em dialogar com as realidades dos estudantes, impondo exigências que não consideram suas condições sociais, econômicas e culturais. Da mesma forma, o centro de mídias, enquanto ferramenta educativa criada pelo governo, demonstra uma falta de conexão com essas realidades, apresentando questões que muitas vezes não se alinham com o que está sendo estudado em aula. Isso evidencia a superficialidade e a desconexão do centro de mídias em relação à realidade dos estudantes.

Após ouvir as críticas iniciais, o professor fez uma retrospectiva das aulas anteriores, destacando as atividades e discussões realizadas até aquele momento. Ele então apresentou a proposta da aula do dia, que consistia em uma análise crítica das tematizações realizadas até ali, além de uma roda de conversa focada nas experiências dos estudantes que visitaram o Núcleo de Alto Rendimento (NAR) a convite da atleta Cláudia.

A proposta da aula era ambiciosa e buscava não apenas retomar e aprofundar as discussões anteriores, mas também proporcionar um espaço de reflexão crítica sobre como essas experiências afetaram os estudantes. O objetivo era explorar as reações dos alunos ao contato direto com atletas que desafiam as normas de gênero no esporte, entendendo como essas vivências poderiam influenciar suas percepções sobre identidade e inclusão.

A roda de conversa começou com a apresentação de Luísa, que compartilhou um caso que encontrou na internet sobre uma atleta trans cuja vitória em uma competição feminina foi contestada por outras competidoras. Este tema, extremamente sensível e atual, gerou uma série de reações variadas entre os estudantes, revelando as tensões e preconceitos ainda presentes em relação à participação de pessoas trans em espaços esportivos.

David, um dos estudantes, argumentou a favor da desclassificação da atleta trans, com base na opinião da maioria das competidoras que consideraram a vitória injusta. Esse posicionamento reflete uma visão tradicional e conservadora sobre gênero e esporte, onde a ideia de "justiça" é frequentemente associada à manutenção das normas binárias de gênero. David, ao argumentar que "a maioria vence", expressa uma crença na supremacia da opinião da maioria, o que pode mascarar e legitimar preconceitos e exclusões.

Em contraponto, outra estudante criticou essa visão, defendendo que a atleta não deveria ser desclassificada por uma condição inerente a ela, sobre a qual não tem controle. Essa defesa traz à tona questões de justiça social e direitos humanos, questionando a validade de critérios que excluem pessoas com base em características físicas ou de identidade que fogem ao padrão normativo.

Viviane, outra participante ativa na discussão, destacou o aspecto de preconceito embutido na contestação da vitória apenas após a atleta trans ter ganho. Para Viviane, a demora na contestação revela uma tentativa de deslegitimação da vitória baseada em preconceitos e não em uma análise objetiva das competências da atleta. Esse ponto de vista é crucial, pois expõe como o preconceito pode ser disfarçado de preocupação com a "justiça" no esporte.

A discussão se expandiu para a questão dos estereótipos corporais, com destaque para a presença de características físicas, como pelos faciais, em mulheres cis, devido a questões hormonais. A fala de Viviane, nesse contexto, foi importante para desmistificar a ideia de que corpos femininos devem seguir um padrão específico para serem aceitos e legitimados no esporte. Ela argumentou que a exclusão de uma atleta por ter barba, por exemplo, é uma forma de preconceito que ignora a diversidade de corpos femininos.

Em seguida, o professor voltou a atenção para os estudantes que participaram dos testes físicos no NAR. Hiago, um dos estudantes que esteve presente, relatou a presença de uma atleta feminina com grande força física, o que desafiou a percepção comum de que apenas corpos masculinos possuem força e poder. Esse relato foi significativo para a discussão, pois trouxe um exemplo concreto de como a prática esportiva pode desafiar e expandir as noções tradicionais de gênero e corpo.

Nos minutos finais da aula, o debate se deslocou para uma discussão sobre a divisão de espaços como banheiros, com estudantes expressando desconforto com a ideia de banheiros sem segregação de gênero. O professor compartilhou sua própria experiência em um banheiro sem divisão de gênero na Universidade São Judas, onde se sentiu desconfortável pela falta de separação. Essa discussão revelou o quanto as normas de gênero estão enraizadas na organização de espaços públicos e como a transgressão dessas normas pode gerar insegurança e resistência.

David, ao comentar em tom de brincadeira que "homens são animais", reforçou estereótipos de masculinidade tóxica que perpetuam a ideia de que homens são naturalmente predadores ou descontrolados, justificando assim a necessidade de separar espaços masculinos e femininos. Essa fala, embora dita em tom de brincadeira, reflete uma visão problemática que associa masculinidade a comportamentos agressivos ou inadequados.

A discussão se ampliou para incluir a experiência de pessoas trans e outras identidades não normativas em espaços segregados por gênero, com o professor e os estudantes refletindo sobre os desafios e violências enfrentados por essas pessoas. A partir dessa conversa, ficou evidente que a questão da inclusão de pessoas trans em espaços segregados ainda é um tema que gera desconforto e resistência, mas que também abre espaço para debates necessários sobre igualdade e direitos.

Figura 39: roda de conversa com a turma do 3ºB 09/04/24



Fonte: produzida pela autora.

A aula com a turma do 2ºA teve como objetivo refletir sobre o impacto das participações de Cláudia e João Lucas nas aulas anteriores, identificar quais aspectos poderiam ter sido mais explorados e compartilhar a experiência de Danilo, um estudante que também visitou o Núcleo de Alto Rendimento (NAR).

A aula começou com a intervenção de um estudante, que solicitou ao professor a realização de atividades na quadra. O estudante pediu apoio adicional para reforçar esse pedido, o que evidenciou uma preocupação com a falta de atividades práticas. O professor abordou a turma, lamentando o tempo reduzido disponível para a presença de Cláudia e João, e explicou a importância de refletir sobre o impacto das experiências compartilhadas por eles.

Foi realizada uma retrospectiva da aula anterior, com a proposta de analisar como a visita de Cláudia e João impactou a turma e quais questões os estudantes gostariam de ter explorado mais. A proposta incluía também a partilha da experiência de Danilo no NAR.

Durante a aula, observei que a turma estava visivelmente desmotivada e distraída. Muitos estudantes demonstraram falta de disposição para engajar nas atividades propostas. O professor fez várias tentativas para chamar a atenção da turma e incentivá-los a participar ativamente.

Danilo compartilhou que achou a experiência no NAR interessante, destacando o lanche oferecido e comentando sobre o espaço separado para as meninas. Ele descreveu esse espaço como seletivo e excludente. O professor reforçou o objetivo do NAR e confirmou o que Danilo mencionou. A experiência de Danilo é importante para compreender as diferentes realidades e desafios enfrentados pelos atletas em contextos seletivos, um ponto que pode ser associado à crítica de Bourdieu (1984) sobre como instituições e espaços podem reforçar desigualdades sociais e exclusões.

A turma levantou várias questões sobre João, incluindo se ele também ganha competições e se treina apenas com mulheres. O professor explicou que João possui uma bolsa de atleta e continua a treinar e competir com mulheres por questões burocráticas. Esse diálogo evidencia a curiosidade e o interesse dos estudantes em entender as dinâmicas e desafios enfrentados por atletas trans, refletindo a necessidade de mais discussões sobre questões de gênero no esporte. O encontro crítico e inclusivo proposta por Foucault (1979) pode ser aplicada aqui para entender como as categorias e identidades são construídas e reguladas nas práticas esportivas.

A aula terminou com a turma expressando o desejo de ter mais participações de convidados e aula prática na quadra.

Figura 40: foto apresentada para a turma da 2ªA mostrando a presença de um aluno que faz parte da turma 09/04/24



Fonte: produzida pelos estudantes.

Figura 41: foto usado pelos estudantes para apresentar outro ambiente que foi acessado no NAR 09/04/24



Fonte: produzida pelos estudantes.

Figura 42: sala de aula do 2ºA 09/04/24



Fonte: produzida pela autora.

1.8 OITAVA SEMANA

Na oitava semana do semestre, a aula de Educação Física da terceira série A foi pensada com o objetivo de buscar as percepções estudantis sobre as visitas recentes de atletas e uma saída ao Núcleo de Alto Rendimento (NAR). Essa aula visava engajar os alunos em uma reflexão crítica sobre suas experiências, alinhando-se aos princípios do currículo cultural que valoriza a voz do estudante e suas vivências culturais dentro do contexto educacional.

A aula começou com um claro desafio: a baixa presença estudantil, que reflete um problema recorrente nas escolas públicas de grandes centros urbanos e nas periferias de São Paulo. Apenas seis alunos estavam presentes, e dois deles compartilharam suas experiências no NAR, mencionando desânimo e a distância física como barreiras para a continuidade no projeto. Esses relatos foram cruciais para entender a desconexão entre as oportunidades oferecidas e a realidade dos alunos. O professor, mantendo-se fiel aos princípios do currículo cultural, tentou adaptar a aula ao contexto de baixa presença estudantil. Ele iniciou uma conversa sobre o valor da experiência, mesmo que não conduzisse diretamente a uma carreira atlética, destacando o aspecto formativo e de autoconhecimento que tais oportunidades podem oferecer.

Durante a aula, foi evidente uma variedade de engajamentos. Alguns estudantes mostraram-se desmotivados e distraídos. A interação do professor visava reverter essa desmotivação, questionando os alunos sobre suas trajetórias na Educação Física e suas experiências com esportes, revelando uma prática comum de segregação de gênero nas atividades físicas escolares.

Um ponto crítico discutido foi o sistema de avaliação. O professor expressou seu desconforto com os métodos tradicionais de avaliação, como provas e seminários, preferindo métodos que realmente reflitam o impacto das atividades na experiência dos estudantes. Essa posição que alinha-se ao objetivo do currículo cultural de promover uma avaliação mais significativa e integrada à vida dos alunos.

Figura 43: sala de aula da turma da 3° série A com apenas três estudantes 23/04/24



Fonte: produzida pela autora.

Na oitava semana do semestre, a aula de Educação Física foi pensada para a turma do terceiro ano B, com o objetivo de analisar os reflexos da visita dos atletas Cláudia e João e da experiência de alguns alunos no Núcleo de Alto Rendimento (NAR) em Santo Amaro. A atividade central consistiu em uma roda de conversa, destinada a facilitar a expressão das percepções e reflexões dos alunos sobre essas vivências externas.

A aula iniciou com o professor fazendo a chamada e comentando sobre a mudança de vários estudantes para o turno noturno, indicando uma preocupação com o trabalho que muitos alunos estavam assumindo paralelamente aos estudos. Este comentário introduziu uma reflexão inicial sobre os desafios enfrentados pelos alunos, revelando uma possível causa de baixa frequência e engajamento.

O professor organizou as carteiras em círculo para promover uma atmosfera de inclusão e diálogo aberto. A disposição circular é uma estratégia alinhada ao currículo cultural, visando deslocar a hierarquia típica da sala de aula e colocar todos os participantes em igualdade de condições para a conversa.

Durante a roda de conversa, os alunos tiveram a oportunidade de expressar como foram tocados pelas histórias dos atletas visitantes e pela visita ao NAR. A discussão revelou que, embora a visita ao NAR fosse uma oportunidade significativa, o desânimo de alguns por questões logísticas e

falta de continuidade mostra a dificuldade de alinhar oportunidades externas com as realidades dos alunos.

Um ponto crítico discutido foi a relevância das atividades propostas tanto na escola quanto em ambientes externos, como o NAR. Os alunos expressaram dificuldades práticas relacionadas ao transporte e à distância até o local, o que impactou diretamente a continuidade e o engajamento deles nessas atividades.

A visita de Cláudia e João pareceu ter um impacto positivo, principalmente pelo que representam como figuras de superação e pela identificação dos alunos com suas trajetórias, que desafiam as normativas sociais e esportivas. As histórias compartilhadas pelos atletas funcionaram como um catalisador para discussões mais profundas sobre gênero, identidade e inclusão no esporte, aspectos centrais no currículo cultural.

O professor utilizou as percepções dos alunos para refletir sobre o modelo de avaliação, optando por métodos que valorizam a experiência e o impacto pessoal das atividades sobre os alunos, em contraste com avaliações tradicionais baseadas em testes ou provas. Essa abordagem está em linha com os princípios do currículo cultural, que enfatizam o reconhecimento e a valorização das diversas experiências e identidades estudantis.

Figura 44: estudantes reunidos, assistindo os registros dos estudantes que visitaram o NAR 23/04/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 45: estudantes reunidos, assistindo os registros dos estudantes de visitaram o NAR 23/04/24



Fonte: produzida pela autora.

Na sala do segundo "A" do ensino médio, a aula começou com apenas seis estudantes presentes, um reflexo talvez de um desengajamento mais amplo ou conflitos de agenda, que são comuns entre estudantes que equilibram múltiplas responsabilidades. O professor aproveitou a oportunidade para fazer uma conexão direta com a experiência anterior de Danilo no Núcleo de Alto Rendimento (NAR), um espaço dedicado ao treinamento intensivo em rugby e outras disciplinas esportivas.

Danilo compartilhou que os treinos eram divididos entre atividades na academia e práticas específicas de rugby, mencionando também consultas nutricionais e sua posição de "segunda linha" no time. A profundidade de seu envolvimento revela a complexidade e a seriedade do treinamento no NAR, contrastando com a rotina escolar regular. Este tipo de experiência externa é crucial no currículo cultural, pois oferece aos estudantes uma exposição prática a campos de interesse que transcendem o currículo tradicional, promovendo tanto o desenvolvimento físico quanto o pessoal.

A discussão foi brevemente interrompida por outros estudantes que expressaram o desejo de ter aulas em locais alternativos, como o parque Ibirapuera, sugerindo uma preferência por ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e envolventes. Isso reflete uma crítica implícita ao ambiente escolar tradicional, que muitas vezes é percebido como restritivo e desestimulante.

O planejamento do professor para uma vivência de rugby foi frustrado pela baixa presença estudantil, o que destaca um desafio recorrente no currículo cultural: a necessidade de adaptação constante às circunstâncias reais dos alunos. Essas adaptações são vitais para manter o ensino relevante e engajador.

A conversa voltou para a experiência de Danilo no NAR, onde ele mencionou que cerca de vinte pessoas participaram dos treinos, indicando uma comunidade ativa e envolvida. O relato de Danilo sobre a logística de viagem para o NAR—envolvendo metrô e ônibus—ilustra as barreiras físicas e temporais que podem desencorajar a participação contínua, especialmente para aqueles de áreas mais distantes ou com recursos limitados.

O professor demonstrou interesse em estabelecer conexões com outros atletas que treinam no mesmo espaço, especialmente aqueles envolvidos com o boxe, evidenciando uma tentativa de integrar recursos da comunidade para enriquecer o currículo cultural dos estudantes. Esse esforço em explorar e incorporar as práticas esportivas locais em atividades escolares reflete um princípio vital de Paulo Freire sobre a educação progressista, onde ele afirma que "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (Freire, 1970, *Pedagogia do Oprimido*). A aplicação desse princípio sugere que ao vincular a educação às realidades e contextos vividos pelos alunos, o aprendizado se torna mais significativo e engajante, promovendo uma experiência educacional que não apenas informa mas também transforma, em consonância com os objetivos do currículo cultural de expandir os horizontes dos estudantes além das paredes da escola.

A aula terminou sem que todos os tópicos planejados fossem abordados devido ao tempo limitado e à baixa presença de estudantes.

Figura 46: a presença de seis estudantes da 2ª série A 23/04/2



Fonte: produzida pela autora.

1.9 NONA SEMANA

A nona semana de aula da terceira série A teve como foco proporcionar aos alunos uma vivência com o boxe, uma modalidade esportiva popular na comunidade local mas não previamente explorada na escola. A aula começou com o professor Flávio recapitulando os eventos de uma reunião de pais realizada na semana anterior, ligando as discussões familiares sobre a educação dos alunos às atividades escolares. Esse diálogo inicial destacou a intenção de integrar as preocupações e expectativas familiares ao aprendizado escolar, reforçando a importância da participação comunitária no desenvolvimento educacional dos estudantes.

Após essa breve retrospectiva, o professor apresentou a proposta da aula, que incluía uma vivência de boxe com convidados que são praticantes e entusiastas desse esporte. Antes de se dirigirem à quadra, o professor tomou um momento para conversar com outra turma, a terceira série “B”, para envolvê-los também na atividade prática, demonstrando a intenção de expandir a experiência para além de uma única classe.

Na quadra, as cadeiras foram organizadas em círculo, promovendo um ambiente de inclusão e diálogo aberto, antes de iniciar a prática. Vagner, um dos convidados, compartilhou sua jornada pessoal com o boxe, começando aos quatorze anos e utilizando o esporte como uma saída para os desafios enfrentados na comunidade. Ele destacou que o boxe foi crucial não só como atividade física, mas como uma ferramenta de transformação pessoal e social.

Leandro, outro convidado, enfrentou dificuldades iniciais para ser ouvido devido ao baixo volume de sua voz, o que levou a uma reorganização da disposição dos participantes, garantindo que todos pudessem participar ativamente.

Durante a prática, os convidados explicaram e demonstraram técnicas básicas de boxe, como jab, direto e cruzado, e discutiram as regras do esporte, como a proibição de golpear o adversário pelas costas.

Os estudantes se envolveram de várias maneiras, com alguns praticando os movimentos e outros observando ativamente ou até mesmo filmando a sessão. Esta variedade de engajamento demonstra como diferentes estudantes podem participar e aprender de formas que correspondam aos seus interesses e níveis de conforto, um aspecto central do currículo cultural que visa acomodar e valorizar diversas formas de aprendizagem e expressão corporal.

O envolvimento de um estudante diagnosticado recentemente com autismo foi particularmente notável. Ele participou ativamente com seus colegas, mostrando como a educação física, quando conduzida de maneira inclusiva e adaptativa, pode ser acessível e enriquecedora para todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

Ao final da aula, os estudantes expressaram grande entusiasmo e satisfação com a experiência, o que foi evidenciado pela animação contínua mesmo após retornarem à sala de aula. A fala de despedida de Vagner, incentivando os alunos a perseguirem seus sonhos independentemente de suas origens, foi um momento poderoso que resumiu o tema central da aula: o esporte como uma ferramenta de empoderamento pessoal e social. A escolha dessa prática demonstra uma tentativa do Professor Flávio, de conectar o conteúdo da Educação Física com as realidades dos alunos, uma essência do currículo cultural que busca fazer da educação física um meio de exploração cultural e pessoal.

Vivência de boxe

Figura 47: junção de das turma 3° série A e B na quadra para vivência do boxe 07/05/24



Fonte: produzida pelos estudantes.

Figura 48: estudantes em círculo e convidado no centro se apresentando 07/05/24



Fonte: produzida pelos estudantes.

Figura 49: foto dos estudantes após a vivência 07/05/24



Fonte:

produzida pelos estudantes.

Figura 50: estudantes praticando o boxe nos espaços da quadra 07/05/24



Fonte:

produzida pela autora.

Figura 51:estudantes praticando boxe ao centro do círculo 07/05/24



Fonte: produzida pelos estudantes.

No início da jornada com o rugby na 2ª série "A", após termos recebido atletas do esporte e ouvido as experiências dos alunos que visitaram o Núcleo de Alto Rendimento (NAR), surgiu um interesse coletivo em explorar mais profundamente a prática do rugby. Os alunos expressaram curiosidade e desejo de entender melhor o esporte, o que me levou, junto com o Professor Flávio, a pensar em uma abordagem que integrasse essa prática de uma maneira que refletisse os princípios do currículo cultural.

Flávio, me convidou para ajudar a planejar e conduzir uma vivência de rugby. Um esporte que, apesar de sua crescente popularidade, ainda era um território desconhecido para muitos deles. O Professor Flávio, sempre atento às oportunidades de partilharem atividades com outras turmas, aproveitou a aula vaga da turma da 2ª série "D" para convidá-los a se juntar a nós.

Com as duas turmas reunidas, fiz uma breve retrospectiva do que já havíamos discutido sobre o rugby e reforcei algumas noções básicas do esporte. Expliquei que o passe do rugby era sempre para trás e a importância de não estar à frente dela para evitar estar em posição de impedimento. As interações eram cautelosas no início, mas a curiosidade parecia vencer a reserva inicial. Nesse momento, foi interessante ver como alguns alunos da minha turma ajudaram a esclarecer dúvidas, especialmente sobre a questão do impedimento no rugby.

Quando convidei os alunos a participarem da vivência prática, notei hesitação em alguns, enquanto outros recuaram, possivelmente ecoando o sentimento de Letícia, que havia expressado desinteresse mais cedo, achando o esporte "sem graça". Danilo, um dos meus alunos mais entusiasmados em situações anteriores, confessou que já estava desanimado com o treinamento no NAR, comentando que os novatos logo perceberiam a falta de apelo do esporte.

Apesar desses desafios, a vivência prosseguiu. Os alunos, mesmo aqueles que verbalizaram confusão inicial — 'Que porra é essa?', 'Não entendi porra nenhuma' — Essas expressões, embora um pouco rudes, eram indicativos honestos de sua imersão e reações espontâneas aos desafios como o rugby. Esses discursos espontâneos são elementos importantes dentro do currículo cultural, pois refletem as verdadeiras reações dos alunos às experiências de aprendizado, servindo como retorno direto e autêntico para nós, educadores. Bell Hooks, em 'Teaching to Transgress' (1994), ressalta: 'Quando os alunos encontram uma paixão em expressar suas dúvidas e curiosidades, eles aprendem a valorizar suas próprias vozes como capazes de contribuir para o diálogo, desafiando a educação tradicional que muitas vezes os silencia.' Esta perspectiva destaca que as expressões podem desafiar as normas pedagógicas tradicionais e são cruciais para um envolvimento profundo e crítico no processo de aprendizagem. O ambiente se aqueceu rapidamente, substituindo o frio inicial pelo calor da atividade vivenciada.

Na lateral da quadra, o burburinho era constante. Exclamações como "Misericórdia!" e "O que é isso?" pontuaram o ar, enquanto observavam e participavam. Danilo, ofegante e suado, sacudiu a camisa, comentando sobre o calor, um testemunho do esforço físico despendido.

Ao fim da aula, o retorno à sala foi marcado por rostos avermelhados e suor. Alguns alunos reclamavam jocosamente das decisões durante o jogo, acusando o professor Flávio de favorecimento, "Seu ladrão, passando a bola para a frente, quando era eu, você queria voltar", uma reclamação que trouxe risadas e mais discussões sobre as regras do jogo.

Figura 52: estudantes vivenciando o rugby 07/05/24



Fonte: produzida pelos estudantes.

Figura 53: estudantes praticando o rugby 07/05/24



Fonte: produzida pelos estudantes.

Figura 54: estudantes praticando rugby 07/05/24



Fonte: produzida pelos estudantes.

1.10 DÉCIMA SEMANA

Durante a décima semana com o 3ºA, o objetivo principal foi refletir sobre a vivência de boxe ocorrida na semana anterior. A atividade central envolveu a visualização de imagens e vídeos dessa vivência, seguida de uma discussão em pequenos grupos. Esse método visava capturar as impressões dos estudantes sobre a atividade e facilitar uma análise mais profunda das suas experiências pessoais relacionadas ao corpo e ao esporte.

O professor iniciou a aula realizando a chamada e atualizando os registros na plataforma educacional. Ele também aproveitou esse momento para incentivar os alunos a se inscreverem para o ENEM, destacando a importância dessa avaliação para o futuro acadêmico dos estudantes. Após essa breve introdução administrativa, ele fez uma retrospectiva da aula anterior, lembrando a presença dos convidados Vagner e Leandro, que compartilharam suas experiências com o boxe.

O professor realizou a leitura das questões provocativas e, em seguida, apresentou um vídeo que compilava as vivências do boxe. Ao anunciar o vídeo com os registros do encontro, uma estudante reagiu com um “Aaaah, não” e riu. A maioria dos estudantes assistiu atentamente ao vídeo, fazendo comentários e rindo de alguns trechos. Um dos estudantes disse: “Esse cara aí é mó louco” ao ver um dos convidados, seguido por um “Caraca!” de outro estudante.

Após a visualização, os alunos foram convidados a responder à atividade proposta, que os incentivava a articular suas impressões escritas sobre a vivência. Durante esse momento, o professor introduziu vídeos adicionais, incluindo performances da atleta de boxe Beatriz Ferreira, destacando sua relevância no cenário esportivo e provocando uma discussão sobre como certos atletas recebem mais atenção da mídia e do público do que outros. O professor desafiou os alunos a pensar sobre a visibilidade e o reconhecimento no esporte, mencionando que muitas vezes só ouvimos falar de figuras como Popó e Maguila. No contexto da análise de discurso dentro do currículo cultural, é fundamental considerar as dinâmicas de poder e visibilidade. Como afirmado por Foucault (1971), “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (p. 10). Essa perspectiva é crucial para entender como certos atletas, como Beatriz Ferreira, são representados na mídia em contraste com figuras mais conhecidas como Popó e Maguila, destacando o papel do discurso na formação de percepções sociais e no reconhecimento no esporte.

A discussão também abordou a inclusão de categorias para atletas cadeirantes em eventos como as Paralimpíadas, com os alunos questionando a ausência dessas categorias nos jogos. Essa interação evidenciou uma consciência crescente sobre a equidade no esporte e a representatividade nas arenas competitivas.

O professor compartilhou sua própria experiência com o boxe, promovendo um ambiente onde os estudantes se sentiram à vontade para expressar suas próprias experiências e opiniões. Comentários como "Acho que a Bárbara deveria ter te nocauteado" e "Eu gostei, a Bárbara tirou minha vergonha" demonstraram como a experiência compartilhada ajudou a reduzir barreiras entre os estudantes e entre aluno e professor. demonstram como a experiência compartilhada ajudou a reduzir barreiras entre os estudantes e entre aluno e professor. Esta prática reflete os princípios do currículo cultural, que valoriza o diálogo e a troca de experiências como ferramentas essenciais para o aprendizado significativo.

A interação descrita pode ser analisada sob a luz das ideias de Bell Hooks, que em sua obra "Ensino a Transgredir: a Educação como Prática da Liberdade", destaca a importância de criar um espaço de aprendizado recíproco. hooks argumenta que "o educador comprometido não apenas deve desejar a voz dos alunos, mas também deve ter a intenção de ser receptivo e aprender com ela" (hooks, 1994, p. 21). Essa experiência é evidenciada aqui, onde o professor compartilha suas próprias experiências, abrindo espaço para que os alunos também compartilhem as suas, numa dinâmica de aprendizado mútuo que desafia as normas pedagógicas tradicionais e fomenta uma educação mais democrática.

Além disso, foram mostrados vídeos de atletas cadeirantes praticando boxe. Esta parte da aula levantou questões sobre inclusão e representatividade nos Jogos Olímpicos, com alunos questionando por que essa categoria não está incluída no evento. Essa discussão abriu espaço para reflexões sobre as barreiras que ainda existem no esporte e na sociedade em relação à inclusão de pessoas com deficiência.

Embora as respostas dos estudantes às vivências tenham sido majoritariamente positivas, poucos articularam profundamente sobre como foram pessoalmente afetados pelas experiências. Isso sugere uma oportunidade para futuras atividades focadas em aprofundar a reflexão pessoal e a articulação sobre as experiências vivenciadas, fundamentais para a plena implementação do currículo cultural, que valoriza a voz e a perspectiva individual do aluno no processo de aprendizagem.

Este dia de aula não apenas permitiu uma revisão da vivência anterior, mas também proporcionou uma oportunidade para os alunos refletirem sobre temas mais amplos. Esse processo de revisão e reflexão é crucial no currículo cultural, onde a "ampliação" é um princípio fundamental que encoraja os alunos a expandirem suas compreensões e conexões com o mundo ao redor. Neira e Nunes (2006) descrevem a ampliação como a prática de trabalhar os diversos conhecimentos acerca da cultura corporal de forma a proporcionar aos alunos uma reflexão crítica e a expansão desses conhecimentos, viabilizando uma vida pública com maior participação (NEIRA; NUNES, 2006, p. 238). Esta aula exemplifica como a Educação Física pode ser um campo fértil para essa ampliação, ao conectar o aprendizado prático do boxe com discussões críticas sobre inclusão social

e representatividade, facilitando um diálogo rico e profundo que prepara os estudantes para um envolvimento cívico mais consciente e crítico.

Figura 55: estudantes produzindo seus registros 30/04/24



Fonte: produzida pela autora.

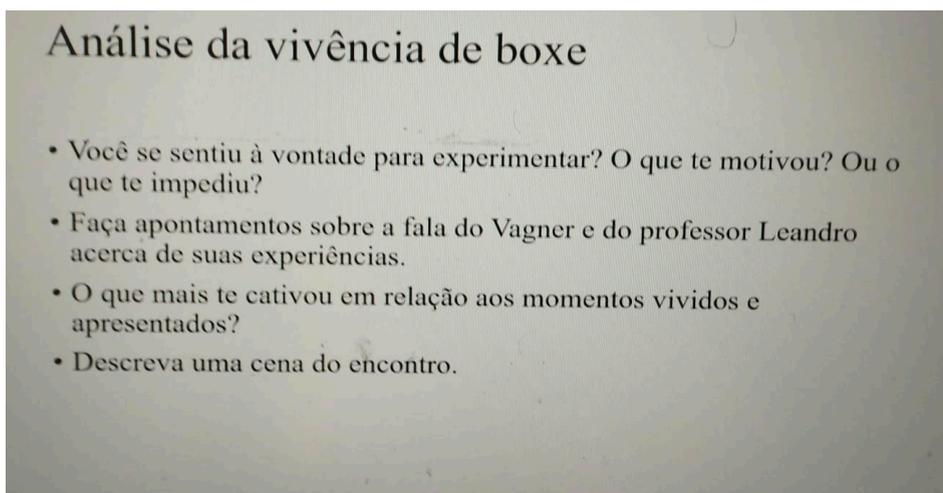
A aula iniciou com uma configuração intencionalmente inclusiva, onde o professor pediu que os alunos organizassem suas carteiras em círculo. Esse arranjo promove uma atmosfera de igualdade e abertura, ideal para o tipo de discussões reflexivas que se seguiriam. David expressou uma frustração comum entre os estudantes, questionando o valor de estar na escola quando confrontados com frequentes aulas vagas e material desconexo fornecido pela plataforma do governo, evidenciando uma desconexão entre as políticas educacionais e as realidades dos alunos.

Durante a chamada e o registro da aula, o professor aproveitou para fazer uma retrospectiva da sessão anterior, que envolveu uma vivência prática com o boxe. A discussão sobre a participação no ENEM surgiu espontaneamente, revelando uma divisão entre os estudantes; alguns haviam conseguido a isenção da taxa de inscrição enquanto outros descartaram a participação devido ao custo, ilustrando as barreiras econômicas que ainda impactam muitos alunos.

A aula progrediu com a apresentação de um vídeo compilado das vivências de boxe, que provocou reações variadas entre os estudantes, desde comentários humorísticos a expressões de preocupação com a segurança durante a prática, destacando como as experiências físicas são percebidas de maneiras muito diferentes por cada estudante. Esses comentários, embora jocosos, refletiam uma forma de engajamento que transcende a simples participação física, entrando no território das relações sociais e da construção da identidade no ambiente escolar.

O professor então introduziu as questões provocatórias da aula, destinadas a coletar as impressões dos estudantes sobre as vivências do boxe. Essa metodologia busca não apenas revisar a experiência conduzida por convidados, mas também estimular uma reflexão mais profunda sobre as experiências pessoais dos estudantes e suas percepções sobre o corpo, o esporte e a identidade pessoal dentro do contexto mais amplo da cultura escolar e social. Essa abordagem está alinhada com os princípios do currículo cultural, que enfatizam a relevância de conectar experiências educacionais com as vivências, percepções e expressões culturais dos alunos.

Figura 56: foto do slide com as provocações do professor Flávio 30/04/24



Fonte: produzida pela autora.

Durante o momento de compartilhamento das impressões sobre a aula anterior, o professor incentivou os estudantes a expressarem suas experiências e percepções. Ao perguntar diretamente a Letícia se ela havia visto uma aula de boxe antes, ela respondeu com leveza: “já, a sua aula”. Essa troca mostrou que os alunos estavam confortáveis para interagir de maneira descontraída e humorada. Vinícius compartilhou uma experiência específica, dizendo: “Mô, legal, principalmente quando a mão dele encontrou com a minha boca”, um comentário que misturava humor com a realidade física do esporte, destacando um momento impactante da prática.

O professor usou essas interações para reiterar o propósito educacional por trás de ouvir as impressões dos alunos: ajustar e planejar futuras atividades baseadas em suas respostas. Essa consulta sublinha o princípio do currículo cultural de construir o processo educativo a partir das

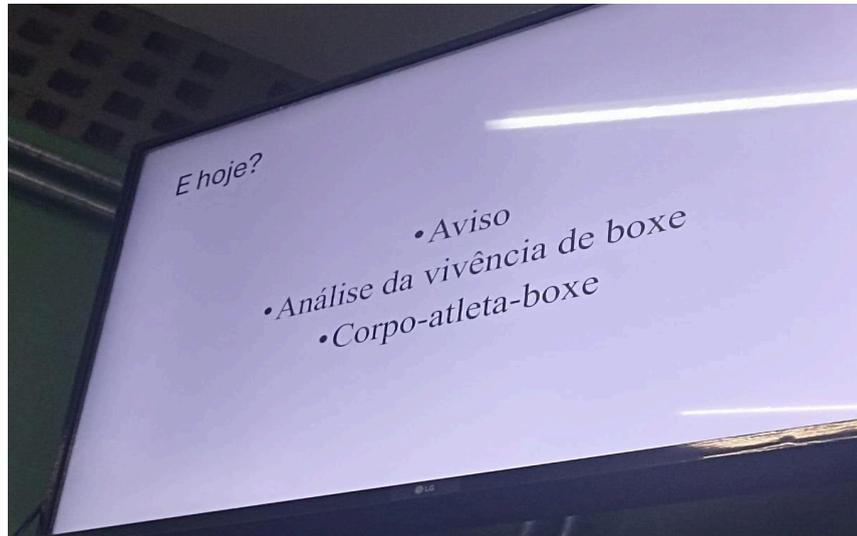
vivências e do mapeamento com os estudantes, promovendo uma educação responsiva e participativa.

David expressou que a experiência foi "daora porque saiu do cotidiano" e destacou o comprometimento dos convidados em levar a sério a atividade, refletindo o impacto positivo de integrar práticas que quebram a rotina escolar habitual e são percebidas como genuínas pelos alunos. Esses momentos são essenciais para um aprendizado engajador e significativo, alinhando-se ao objetivo do currículo cultural de conectar o conteúdo escolar à realidade dos estudantes.

A introdução da atleta Beatriz foi estrategicamente usada pelo professor para discutir a visibilidade das mulheres no esporte, um tema que ressalta a importância de abordar questões de gênero e representatividade. Ao mencionar que inicialmente os alunos só conheciam figuras masculinas como "Bobó", o professor apontou a invisibilidade relativa das atletas femininas, incentivando uma reflexão crítica sobre as disparidades de gênero no esporte e na mídia.

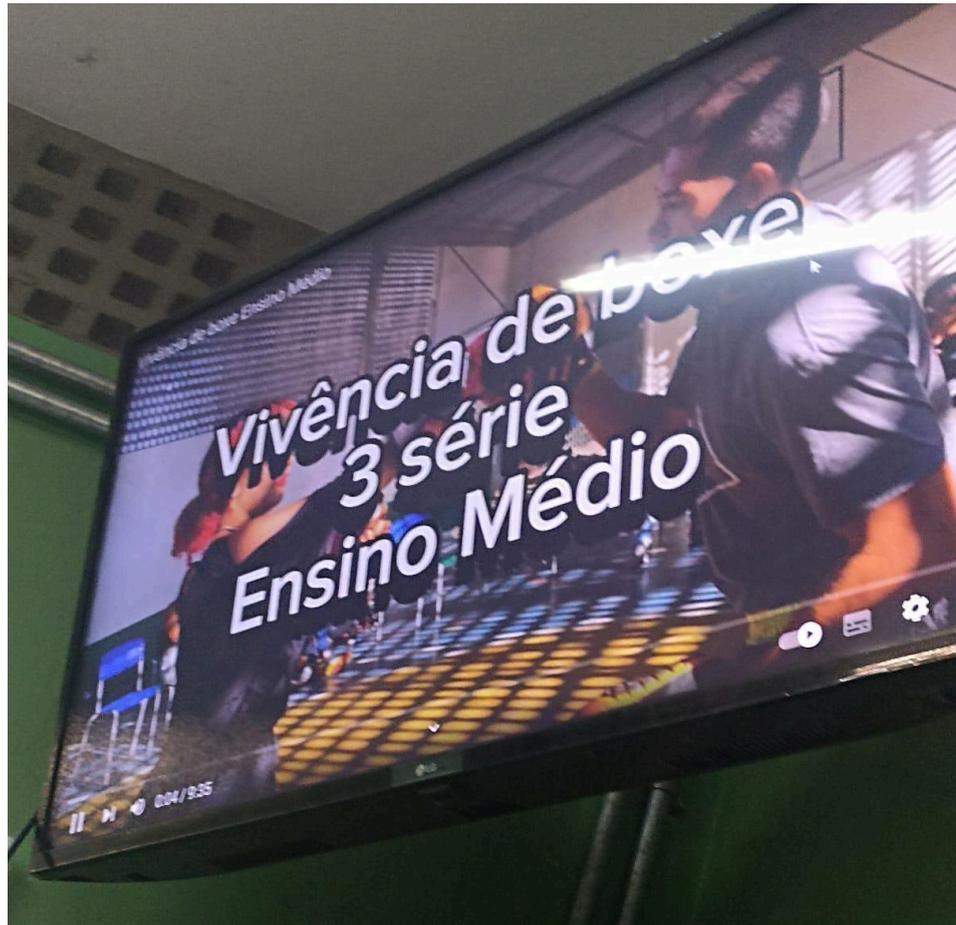
O fim da aula foi marcado pela resistência dos alunos em continuar a discussão, já que muitos estavam ansiosos pelo intervalo. A ação do professor de formar uma barreira física na porta para manter os alunos na sala reflete seu esforço para maximizar o tempo de ensino disponível, apesar dos desafios de manter a atenção dos estudantes próximo ao recreio. Esse cenário destaca os desafios contínuos enfrentados pelos educadores em equilibrar o engajamento dos alunos com a necessidade de cumprir objetivos educacionais em um período limitado ou até com momentos que para os estudantes são mais atrativos.

Figura 57: foto do slide do professor com os dizeres do que será realizado no dia 21/05/24



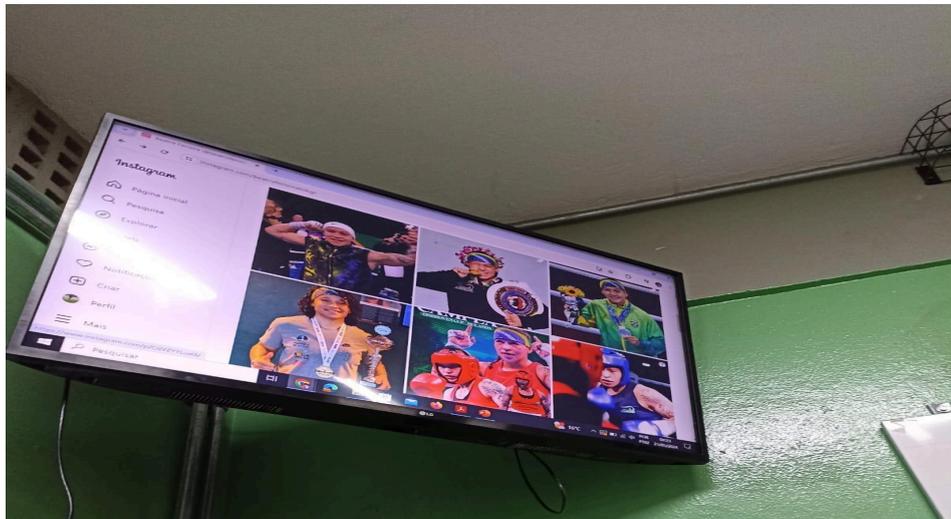
Fonte: produzida pela autora.

Figura 58: foto do vídeo que o professor apresenta a vivência do boxe 21/05/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 59: foto do perfil da Bia Ferreira que foi apresentado para os estudantes 21/05/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 60: foto do vídeo de luta de boxe em cadeira de rodas que assistimos em sala 21/05/24



Fonte: produzida pelos estudantes.

Na décima semana de aulas com o 2ºA, a interação com os alunos foi particularmente reveladora, iluminando diversos aspectos do currículo cultural em prática. No início da aula, o ambiente já se mostrava tenso devido à falta de entusiasmo dos alunos pela repetição das atividades de rugby, um desafio comum em qualquer contexto educativo que busca manter o engajamento dos estudantes ao longo do tempo. Este cenário apresentou uma oportunidade para refletir sobre como as preferências dos alunos podem ser integradas ao planejamento pedagógico, respeitando suas vozes e promovendo um currículo que seja ao mesmo tempo inclusivo e dinâmico.

Durante a chamada e o registro inicial da aula, o professor aproveitou para captar as impressões dos alunos sobre as aulas anteriores, que haviam vivenciado o rugby. As respostas variaram, com alguns estudantes expressando descontentamento e sugerindo alternativas como o vôlei, enquanto outros, como Danilo, observaram que a novidade do esporte para a turma da segunda série "D" havia gerado mais engajamento. Esta divergência de opiniões destacou a

importância de renovar as atividades pedagógicas para manter a motivação de todos os alunos, um princípio central do currículo cultural que valoriza a adaptação constante do ensino às necessidades e interesses dos estudantes.

A proposta do dia focava na discussão e reflexão sobre as vivências de rugby, uma mudança de estratégia que buscava aprofundar o entendimento dos alunos sobre a prática esportiva em conexão com o tema maior dos Jogos Olímpicos. Este momento de reflexão é crucial dentro do currículo cultural, pois permite que os alunos articulem suas experiências pessoais com contextos culturais e sociais mais amplos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A sugestão dos alunos de organizar uma versão dos Jogos Olímpicos na escola, com equipes mistas, foi um ponto alto da discussão, indicando uma disposição para explorar formatos inclusivos e democráticos de competição esportiva. Esta iniciativa reflete o desejo dos alunos de quebrar as normas tradicionais e participar ativamente no design de suas atividades educativas, um aspecto fundamental do currículo cultural que encoraja os alunos a serem co-criadores do seu processo de aprendizagem.

Ao final da aula, o professor se deparou com o desafio de pensar em como organizar os jogos de maneira inclusiva, garantindo que todos os alunos pudessem participar, seja como competidores ou espectadores. Este esforço para adaptar o evento esportivo às necessidades de todos os alunos ilustra o compromisso do currículo cultural com a inclusão e a justiça educativa, assegurando que cada aluno tenha a oportunidade de contribuir e beneficiar-se das atividades escolares.

Em suma, a aula foi um microcosmo das dinâmicas e desafios enfrentados na implementação de um currículo cultural, destacando a necessidade de um diálogo constante entre alunos e educadores e a importância de adaptar o ensino para atender às diversas necessidades e interesses dos estudantes em um ambiente educacional dinâmico e inclusivo.

1.11 DÉCIMA PRIMEIRA SEMANA

Na 11ª semana do semestre, a aula de Educação Física foi planejada com o intuito de mergulhar mais fundo na relação entre esporte e o contexto social dos estudantes, especificamente explorando como diferentes esportes são percebidos e praticados em sua própria comunidade. Ao chegar um pouco atrasada devido a um problema particular, encontrou os alunos já reunidos e ansiosos pela aula que prometia continuar as discussões iniciadas na semana anterior sobre o boxe.

A aula começou com uma revisão das atividades escritas que os alunos haviam entregue, refletindo sobre suas experiências na sessão de boxe. O professor usou slides para apresentar as respostas mais comuns às perguntas que havia proposto, iniciando com uma

discussão sobre se eles se sentiram à vontade para experimentar o boxe e o que exatamente motivou ou impediu sua participação. Muitos alunos mencionaram que se sentiram encorajados pelos colegas e pelo próprio professor, enquanto outros expressaram reticências devido à vergonha ou ao receio de julgamentos, evidenciando uma gama de reações que ilustram as complexidades de introduzir novas práticas em um ambiente escolar.

Seguindo a discussão, o professor explorou as impressões dos alunos sobre as falas de Vagner e Leandro, dois praticantes de boxe que haviam visitado a aula anteriormente. As falas motivacionais dos convidados, que sugeriam o boxe como uma ferramenta de redenção pessoal e escape de caminhos prejudiciais como as drogas, provocaram reflexões importantes. O professor destacou esses comentários, desafiando os alunos a pensar criticamente sobre a narrativa de que o esporte pode salvar vidas. Ele questionou se o esporte por si só tem o potencial de "salvar" pessoas e quais grupos são tipicamente incluídos ou excluídos dessa narrativa.

Para aprofundar essa reflexão, o professor apresentou imagens de atletas de áreas mais elitizadas, questionando se a ideia de salvação pelo esporte também se aplicava a eles. Apesar dos esforços do professor em guiar uma discussão crítica, percebeu-se uma certa dificuldade por parte dos alunos em aprofundar suas análises sobre como a ideia de salvação pelo esporte se aplica a contextos sociais distintos. Ao apresentar imagens de atletas de áreas mais elitizadas, o professor tentou provocar uma reflexão sobre se a narrativa de salvação pelo esporte também se aplicava a eles. No entanto, as respostas dos alunos mostraram que ainda há um caminho considerável a ser percorrido para que compreendam plenamente as realidades socioeconômicas complexas que moldam tais narrativas. A hesitação e as respostas ainda superficiais indicam que, apesar do empenho docente, a visão do esporte como um salvador universal permanece uma perspectiva simplista para alguns, refletindo um desafio contínuo na educação crítica e no desenvolvimento de um pensamento mais analítico entre os jovens.

Com a discussão encaminhando para o fim, o professor convidou os alunos para uma vivência prática de basquetebol, um esporte que havia sido frequentemente mencionado pelos alunos como de interesse. Sem se preocupar excessivamente com as regras ou a formação de equipes formalmente estruturadas, os alunos foram encorajados a simplesmente pegar a bola e jogar.

A atividade na quadra transformou-se rapidamente de um exercício formal em uma sessão animada e interativa, onde o jogo evoluiu naturalmente e os estudantes foram capazes de expressar-se livremente através do esporte. Ao final da aula, muitos manifestaram o desejo de continuar jogando, relutantes em retornar à sala de aula, um sinal claro do impacto positivo da experiência.

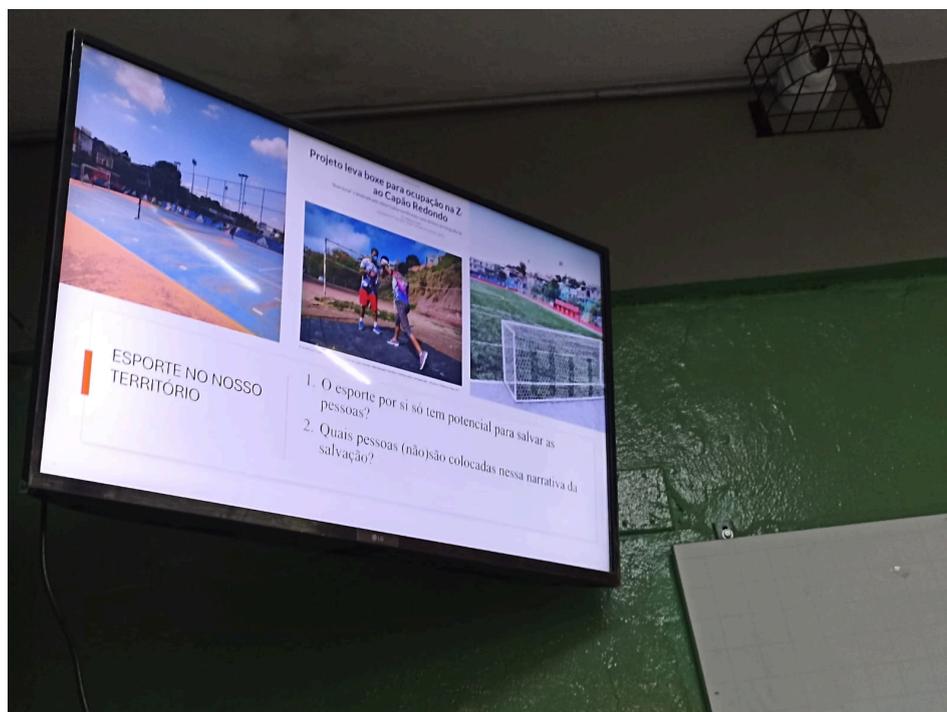
[Vivência de Basquete](#)

Figura 61: estudantes da 3° série A em círculo na sala de aula 28/05/24



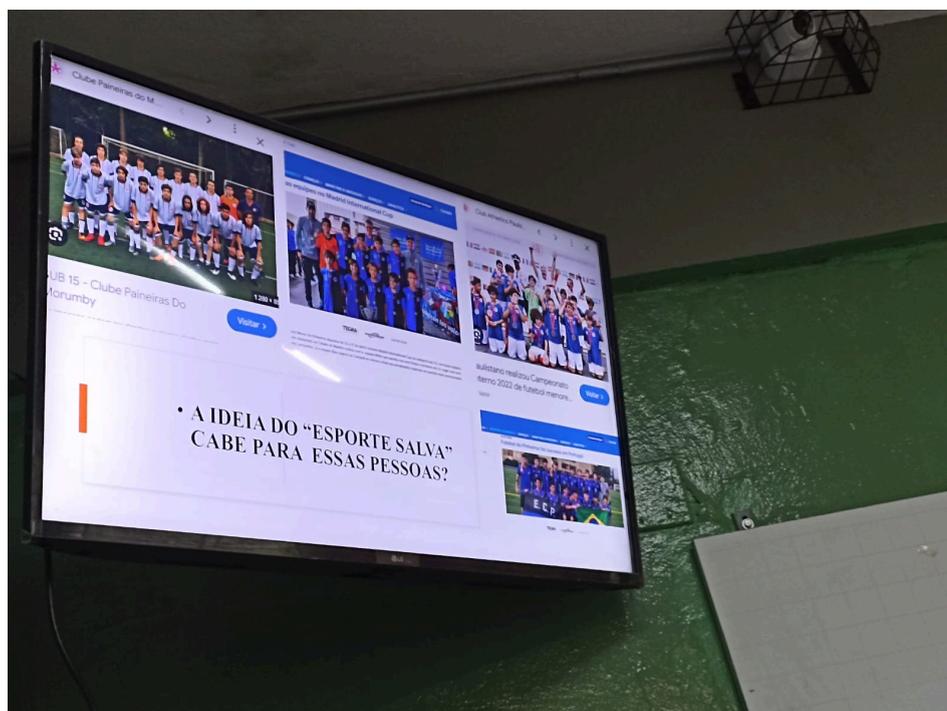
Fonte: produzida pela autora.

Figura 62: foto do slide “esporte no nosso território” na 3° série A 28/05/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 63: foto do slide “a ideia do ‘esporte salva’ cabe para essas pessoas?” 28/05/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 64: vivência de basquete da 3° série A 28/05/24



Fonte: produzida pela autora.

Na 11ª semana de aulas com o 3ºB, um ambiente dinâmico e reflexivo preencheu a sala de aula. O professor, após uma breve organização das carteiras em círculo, iniciou a sessão com a chamada e rapidamente mergulhou na devolutiva das atividades relacionadas à vivência de boxe, uma experiência recente que ainda reverberava entre os estudantes. Enquanto navegava pelas respostas, cada comentário dos alunos revelava suas impressões pessoais e coletivas, variando de apreciação à timidez, mostrando o espectro completo de reações que uma nova experiência pode provocar.

A discussão então se aprofundou com a análise das falas de Vagner e do professor Leandro sobre o boxe, onde os estudantes refletiram sobre a mensagem de resiliência e superação.

Esta parte da aula destacou a complexidade do esporte como uma ferramenta de transformação social, não apenas física. O professor aproveitou esses comentários para introduzir uma discussão mais crítica sobre o papel do esporte na sociedade, questionando se realmente poderia "salvar" pessoas, uma narrativa comum, mas muitas vezes simplista.

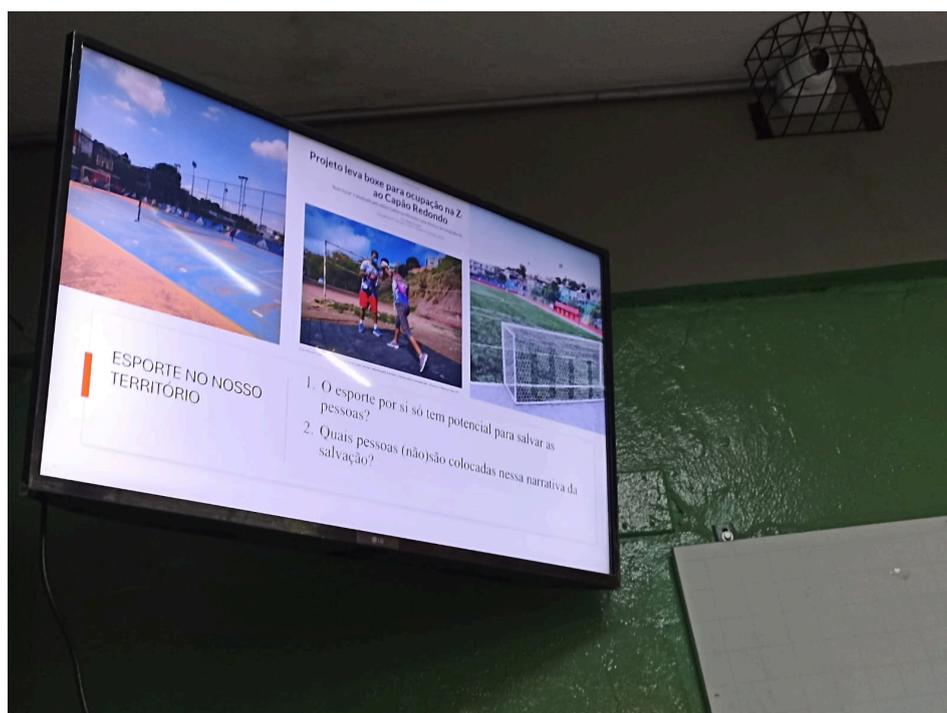
Além disso, foram exploradas as experiências e motivações pessoais dos estudantes com o esporte, enfocando como diferentes contextos sociais podem influenciar a participação esportiva. Esta conversa revelou uma divisão de opiniões, com alguns vendo o esporte como uma válvula de escape ou um caminho para a saúde mental e física, enquanto outros eram mais céticos, destacando que nem todos os atletas se desviam de caminhos negativos.

Para trazer mais profundidade à discussão, o professor apresentou um contraste entre os atletas de comunidades marginalizadas e aqueles de áreas mais elitizadas, desafiando os alunos a pensar sobre quem são os beneficiários reais das narrativas de "salvação" pelo esporte. Essa abordagem incentivou os alunos a considerar as complexidades socioeconômicas que moldam as oportunidades esportivas e como essas oportunidades são percebidas e valorizadas de maneira diferente em vários estratos sociais.

Apesar do esforço do professor em fomentar uma reflexão crítica, observou-se que os alunos desta turma encontraram dificuldades significativas em se engajar profundamente com as provocações apresentadas. Essa resistência pode ser parcialmente atribuída ao contexto educacional em que estão inseridos, que muitas vezes prioriza respostas diretas e imediatas em detrimento de uma análise mais profunda e ponderada. Além disso, o desafio de desmontar narrativas tão arraigadas e simplistas como a do esporte como "salvador" exige um nível de pensamento crítico e de consciência social que pode não ter sido plenamente desenvolvido em todos os estudantes. A tentativa de conectar essas narrativas com suas próprias vidas e realidades pode ter parecido distante ou irrelevante para alguns, destacando uma discrepância entre a intenção pedagógica e a recepção dos alunos. Este cenário reflete um desafio comum no campo educacional: o de equipar os alunos com as ferramentas necessárias para questionar e analisar criticamente as estruturas e as narrativas que moldam suas experiências e percepções. Este ponto é reforçado por Giroux em "Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem" (1988), onde ele argumenta que o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes é essencial para que possam reconhecer e desafiar as normas e as estruturas de poder dentro e fora do ambiente educacional.

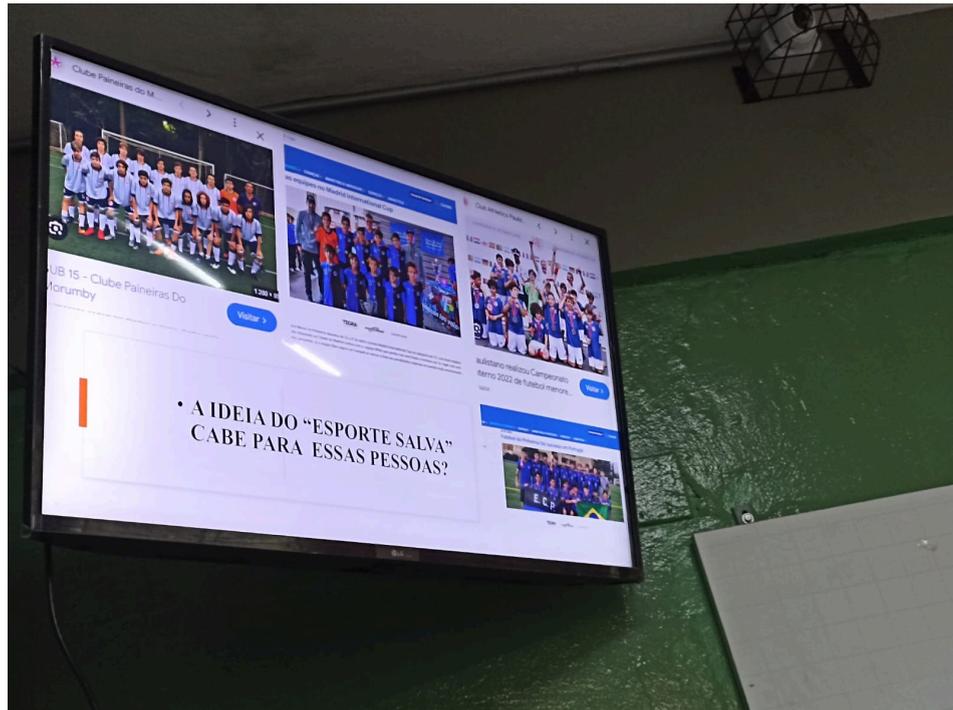
A aula transicionou para uma vivência prática de basquete, um esporte que muitos estudantes estavam ansiosos para praticar. Na quadra, a energia era palpável. Os estudantes, divididos em grupos, jogavam com entusiasmo, alternando entre jogar e assistir, cada um participando à sua maneira.

Figura 65: foto do slide que fomentou a provocação do professor 28/05/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 66: foto do slide que fomentou a provocação do professor 28/05/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 67: vivência do basquete da 3º série B 28/05/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 68: vivência do basquete da 3° série B 28/05/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 69: vivência do basquete da 3° série B 28/05/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 70: vivência do basquete da 3° série B 28/05/24



Fonte: produzida pela autora.

1.12 DÉCIMA SEGUNDA SEMANA

Durante a décima segunda semana de aula com o 3°A, tivemos uma experiência enriquecedora e bastante cultural com a presença de um convidado especialista em hip hop, particularmente no estilo de dança breaking. Ele se introduziu não apenas como dançarino, mas também como educador que trabalha com jovens e crianças em diversos projetos ligados à dança. Ele destacou sua intenção de discutir não apenas a técnica da dança, mas também sua essência cultural e as controvérsias sobre a inclusão do breaking nas Olimpíadas — se é considerado dança, esporte, ou ambos, e como a cultura hip hop percebe essa inclusão.

O professor preparou a classe mostrando um vídeo que ilustrava a natureza dual do breaking como dança e esporte, introduzindo assim o debate sobre sua identidade cultural. O convidado, aproveitando o tema, encorajou uma discussão aberta sobre o hip hop, enfatizando sua história de perseguições e como, ao longo do tempo, ganhou reconhecimento e visibilidade em diversos espaços sociais.

Além disso, a discussão sobre o papel do hip hop como uma forma de expressão cultural significativa para a comunidade local também foi um ponto alto. O convidado discutiu como o hip hop serve como uma voz para aqueles que são frequentemente marginalizados pela sociedade, fornecendo uma plataforma para a juventude expressar suas frustrações, sonhos e aspirações.

O professor aproveitou essa oportunidade para ligar a cultura do hip hop à história e identidade dos estudantes, muitos dos quais vivem no Capão Redondo, uma área conhecida por sua rica cena cultural, mas também por seus desafios socioeconômicos. Esta ligação ajudou a aprofundar

a compreensão dos estudantes sobre como a cultura e a arte podem influenciar e moldar a sociedade, e como eles, como jovens, podem usar essas ferramentas para influenciar positivamente suas próprias vidas e comunidades.

A discussão foi particularmente relevante para nossa região, o Capão Redondo, que tem uma conexão profunda com o hip hop. O convidado enfatizou como o hip hop e o breaking estão enraizados nas memórias e histórias locais, refletindo sobre como a dança sempre fez parte da paisagem cultural do bairro.

Um momento significativo foi quando uma estudante questionou a interação entre jovens negros e o breaking. O convidado compartilhou sua própria jornada, começando pelo seu interesse inicial em grafite antes de se apaixonar pelo breaking ao participar de um evento na casa do hip hop. Ele discutiu como se identificou imediatamente com outros dançarinos negros, destacando a importância dessa identificação para sua autoestima e amor próprio.

O debate também tocou em questões políticas e sociais, como a marginalização do hip hop e as dificuldades enfrentadas pelos artistas de periferia para obterem reconhecimento e apoio financeiro. O convidado mencionou que, apesar das Olimpíadas terem dado visibilidade ao breaking, ainda existe uma grande discussão sobre se o esporte realmente beneficia seus praticantes de maneira equitativa, citando a dificuldade de praticantes fora dos grandes centros em ganhar destaque e reconhecimento.

Durante a vivência na quadra, foi interessante observar a dinâmica entre os estudantes e o convidado. Enquanto alguns se mantiveram à margem, assistindo, outros, incentivados pelo ambiente acolhedor criado pelo professor e pela presença entusiasmada do convidado, decidiram se aventurar na dança. O convidado, com sua expertise e entusiasmo contagiante, demonstrou movimentos de breaking, incentivando a todos a tentarem, independentemente de sua experiência prévia com dança.

A interação entre os estudantes durante a vivência foi um reflexo da cultura de inclusão e aceitação que o hip hop promove. O convidado enfatizou que o breaking é para todos, independentemente do tipo de corpo, refutando os estereótipos de que apenas pessoas com certos biotipos podem se destacar na dança.

Ao final da aula, enquanto alguns estudantes continuaram na quadra, explorando mais a dança, outros discutiam animadamente sobre as possibilidades de usar o hip hop como uma forma de expressão pessoal e social. O professor, observando essas interações, refletiu sobre a importância de continuar trazendo convidados que possam expandir os horizontes dos estudantes e incentivá-los a explorar novas formas de arte e expressão.

No contexto do currículo cultural, a presença de convidados que trazem perspectivas únicas e experiências vivas sobre práticas culturais como o hip hop é crucial. Eles servem como catalisadores para enriquecer o currículo, fornecendo aos estudantes não apenas conhecimento, mas também conexões reais com as práticas culturais que estudam. Essa estratégia é apoiada por

autores como Giroux (1983), que destaca a importância de "fronteiras pedagógicas" onde os estudantes podem interagir com convidados que trazem consigo experiências autênticas do mundo real. Essas interações permitem que os estudantes vejam as implicações práticas de seus estudos e como podem aplicar seu aprendizado em suas próprias vidas.

Além disso, McLaren (1998) enfatiza que o currículo cultural deve ser um veículo para estudantes explorarem e questionarem suas próprias identidades e histórias. Através do exemplo do convidado especialista em hip hop, os estudantes são expostos a uma forma de arte que é profundamente enraizada em questões de resistência, identidade e expressão social. Isso não apenas valida as experiências culturais dos estudantes, mas também os encoraja a participar ativamente na construção e na expressão de suas próprias identidades culturais.

[Vivência com o Breaking I](#)

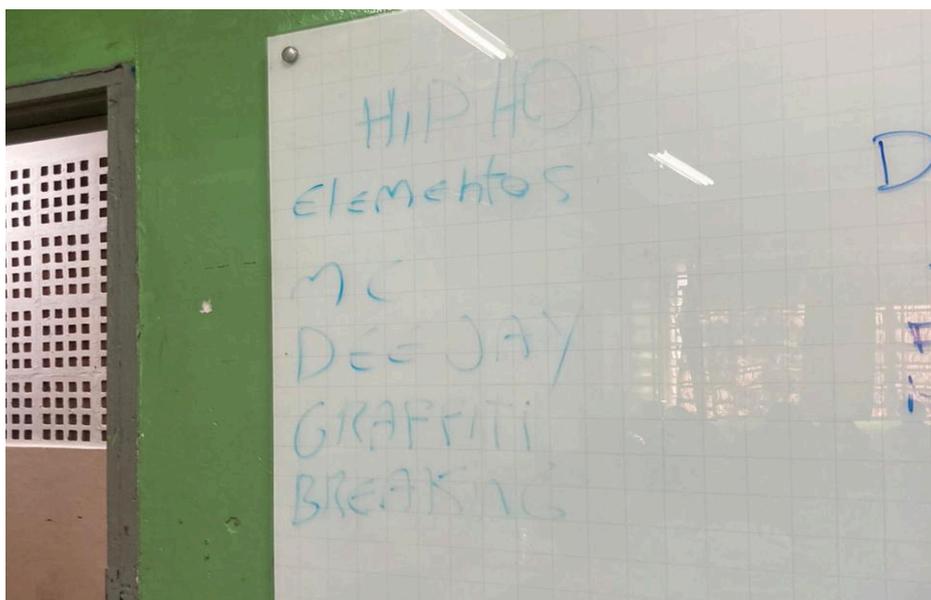
[Vivência com o Breaking II](#)

Figura 67: vivência do breaking da 3ª série A 28/05/24



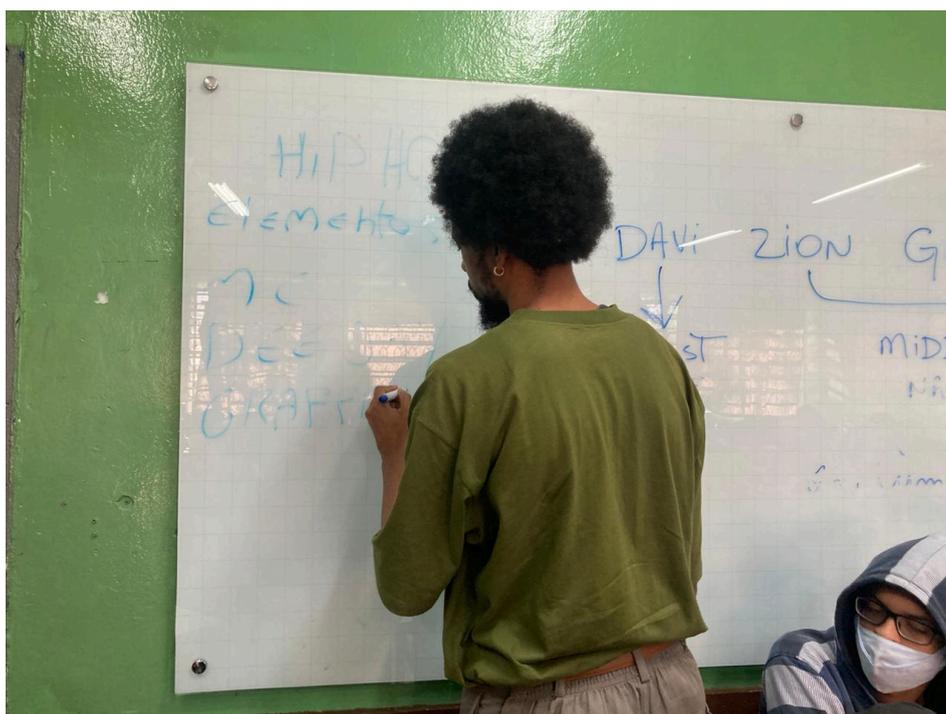
Fonte: produzida pela autora.

Figura 68: vivência de breaking da 3° série A 28/05/24



Fonte: produzida pela autora.

Figura 69: vivência de breaking da 3° série A 28/05/24



Fonte: produzida pela autora.

Durante a visita de Lucky, um dançarino e arte educador de hip hop, a turma do 3°B teve uma experiência enriquecedora que explorou tanto os aspectos culturais quanto práticos do breaking. Lucky iniciou o encontro destacando sua trajetória no breaking e na educação, salientando

a complexidade da dança como uma forma de expressão que transita entre ser considerada arte e esporte. Ele enfatizou a importância de discutir essas classificações, especialmente em relação à inclusão do breaking nas Olimpíadas, um tema que provocou um debate interessante sobre como a cultura recebe e integra novas práticas.

O vídeo apresentado pelo professor complementou a fala de Lucky ao demonstrar a vivacidade e a dedicação dos praticantes de breaking. Essa introdução visual serviu como um excelente precursor para a discussão sobre como o hip hop e, por extensão, o breaking, têm raízes profundas na comunidade local, especialmente no Capão Redondo, onde a escola está situada. Lucky falou sobre a relevância do hip hop na região, mencionando como a dança foi parte integrante da cultura local e como ela reflete as memórias e histórias da comunidade.

A conversa ficou particularmente pessoal e impactante quando uma estudante perguntou sobre a interação dos jovens pretos com o breaking e a representação de pessoas negras na cultura hip hop. Lucky compartilhou sua experiência pessoal, revelando como o breaking o ajudou a valorizar sua identidade e a se conectar com outros que compartilhavam uma herança cultural similar. Essa partilha não apenas trouxe uma perspectiva pessoal para a discussão, mas também sublinhou o papel da dança como um espaço de empoderamento para jovens marginalizados.

Além disso, Lucky discutiu os desafios enfrentados pela cultura hip hop, desde a marginalização até a luta por espaço e reconhecimento em ambientes institucionalizados, como teatros e outros espaços culturais. Ele tocou em pontos sensíveis sobre como os espaços culturais frequentemente falham em acomodar as necessidades específicas de dançarinos de hip hop, ilustrando as barreiras contínuas que esses artistas enfrentam.

A vivência na quadra foi um momento de aplicação prática, onde os estudantes tiveram a chance de experimentar os movimentos de breaking. Apesar de alguns estudantes inicialmente hesitarem, a intervenção encorajadora de Bárbara e do professor ajudou a superar a timidez. Foi notável ver estudantes que geralmente são mais reservados participando ativamente e explorando uma nova forma de expressão corporal.

Para o 2ºA, dado o tempo limitado de apenas uma aula, o convidado Lucky decidiu otimizar o tempo disponível indo diretamente para a quadra para vivenciar a prática do breaking. Iniciou a atividade formando uma roda com todos os estudantes, onde cada um segurava a mão do outro. Lucky começou a atividade passando uma "onda" pelo corpo, que era transmitida de aluno para aluno ao longo da roda. Ele variava a velocidade da "onda", alternando entre movimentos rápidos e lentos, o que ajudava a criar um ambiente dinâmico e inclusivo.

Após a atividade inicial em roda, os estudantes foram organizados em filas. Nesse momento, cada aluno tinha a oportunidade de replicar o movimento que o anterior tinha feito,

adicionando seu próprio estilo e repertório ao movimento. Essa atividade não só permitiu que os estudantes explorassem sua expressividade e criatividade, mas também promoveu uma aprendizagem baseada na observação e na imitação, componentes vitais no breaking.

Ao final da aula, Lucky aproveitou o momento para aprofundar o diálogo sobre o breaking, destacando sua história, suas influências culturais e a importância da expressão individual dentro desta forma de arte. Ele enfatizou como o breaking transcende a dança, atuando como um meio de expressão pessoal e social. Lucky finalizou a aula agradecendo aos alunos pela participação e pelo entusiasmo, reforçando o valor da experiência compartilhada e da comunidade na prática do breaking.

1.13 DÉCIMA TERCEIRA SEMANA

As aulas com a turma da 3° série A e B foi dedicada ao exame das diferentes manifestações do breaking, o professor introduziu dois vídeos significativos para entender os diferentes contextos e a transformação dessa forma de dança. O primeiro vídeo era um segmento de uma reportagem do SBT sobre o hip hop nacional, focando em performances realizadas na Estação São Bento do metrô em 1992, um local icônico para o hip hop em São Paulo. Este vídeo destaca a cultura de rua e como o breaking se manifestava organicamente na vida urbana, sendo um elemento vital de auto expressão e identidade cultural para os jovens da época.

O segundo vídeo apresentado pelo professor explorava o breaking nos Jogos Olímpicos de 2024, mostrando como essa forma de dança se adaptou e foi incorporada em um contexto altamente estruturado e competitivo. O vídeo destacava as regras, a pontuação e a formalidade do breaking como um esporte olímpico, oferecendo uma visão clara de como a prática foi esportivizada para se adequar aos padrões olímpicos.

A apresentação do breaking na Estação São Bento captura a essência do hip hop como uma forma de resistência e expressão cultural entre a juventude marginalizada, oferecendo uma visão autêntica e não comercializada dessa prática. Em contraste, a representação do breaking nos Jogos Olímpicos ilustra uma versão institucionalizada e legitimada, que pode descontextualizar a prática de suas raízes originais e suas intenções.

Após a exibição dos vídeos, o professor lançou uma série de perguntas provocativas que visavam engajar os alunos numa reflexão mais profunda sobre as diferenças e semelhanças entre as duas formas de apresentação do breaking. As perguntas abordavam temas como a autenticidade cultural, a comercialização do breaking, e o impacto de sua inclusão nas Olimpíadas sobre a comunidade hip hop. Os alunos foram incentivados a responder por escrito. A implementação de atividades que requerem respostas escritas em detrimento de apenas discussões verbais é uma

estratégia vital para democratizar a participação dos alunos nas aulas. Segundo Neira (2016), o currículo cultural se compromete com a inclusão de todas as vozes estudantis, especialmente aquelas frequentemente marginalizadas ou silenciadas em ambientes educacionais tradicionais. Ao solicitar que os estudantes respondam por escrito às provocações feitas em aula, o professor possibilita que aqueles que geralmente não se expressam verbalmente em público possam compartilhar suas ideias e perspectivas de forma mais segura.

Figura 70: captura de tela de slide “Ocorrência do breaking na São Bento” que o professor Flávio apresentou aos estudantes 18/06/24

Ocorrência do breaking na São Bento

<https://www.youtube.com/watch?v=bqJ0fP0lbfc>

1. Quais são as características do breaking na estação de metrô São Bento?
2. Quem eram as pessoas participantes?
3. Quais intenções das pessoas envolvidas?

Fonte:

produzida pela autora.

Figura 71: captura de tela de slide “Ocorrência dos Jogos Olímpicos” que o professor Flávio apresentou aos estudantes 18/06/24

Ocorrência dos Jogos Olímpicos

• <https://www.youtube.com/watch?v=npXFML1puMg>

1. Quais são as características do breaking nos Jogos Olímpicos?
2. Qual intenção do Comitê Olímpico Internacional em inseri-lo nos Jogos Olímpicos?
3. Quem são as pessoas participantes?
4. Destaque diferenças em relação ao que acontecia no metrô São Bento e a configuração do breaking enquanto esporte olímpico.

Fonte: produzida pela autora.

1.14 DÉCIMA QUARTA SEMANA

No início da aula, o professor dedicou-se a uma reflexão sobre o semestre, começando com um retorno das atividades realizadas. Este primeiro momento foi dado na revisão e discussão dos trabalhos escritos entregues pelos estudantes na aula anterior, que serviram como base para uma avaliação coletiva do que foi aprendido e explorado ao longo das tematizações dos Jogos Olímpicos.

Figura 72: captura de tela do slide que apresenta os registros dos estudantes da 3ª série A 25/06/24

Destaque diferenças em relação ao que acontecia no metrô São Bento e a configuração do breaking enquanto esporte olímpico.

3A

- No metrô São Bento era um movimento para mostrar e consumir não só o breaking, mas também o hip-hop, nas olimpíadas possui mais estrutura e não é algo público, para qualquer pessoa ir lá e consumir, é uma competição;
- No metrô São Bento a estrutura do local não é adequada para a prática dessa dança e pessoas negras e periféricas estão presentes ali. Já nos Jogos Olímpicos a estrutura é totalmente diferente e as pessoas são mais preparadas, para justamente estar nos Jogos Olímpicos. Em sua grande maioria são pessoas brancas e que possuem mais dinheiro;
- No metrô São Bento o breaking era uma expressão cultural e artística sem competição estruturada. Nos jogos olímpicos o breaking é uma disciplina internacional com atletas representando seus países e sendo avaliados por critérios técnicos e artísticos. Elevado seu status e impacto cultural;
- Em primeiro lugar no metrô qualquer um poderia participar, já nas olimpíadas você precisaria ser experiente e bom no que faz. A marginalização faz a diferença, enquanto um era um movimento mais dos próprios dançarinos, o outro conta com patrocínio e até reportagens financiadas por empresas multinacionais;
- Na São Bento as pessoas iam para assistir, aprender e se divertir. Nos jogos Olímpicos levam algo mais profissional e como profissão;
- O breaking no metrô São Bento se refere a apresentações informais e espontâneas de dança que podem ocorrer dentro da estação ou nos trens. E o breakdance como esporte olímpico é uma competição estruturada e oficial, organizada em eventos;
- Nas ruas é apenas arte e diversão, na competição é mais exigente, tem que levar a sério a responsabilidade para competir;
- Nas olimpíadas tem a questão profissional com direito a jurados e premiação;
- Na São Bento as pessoas são mais livres com seus movimentos;
- No metrô é mais diversão e no esporte olímpico é visibilidade e dinheiro;
- No metrô é um movimento mais periférico e cultural, e se apresentavam para mostrar sua arte. Já nas olimpíadas é mais visibilidade do breaking;
- A estrutura dos dois é bem diferenciada, desde recurso a público;
- Na São Bento era em céu aberto, no chão de cimento e sem jurados. Já no esporte olímpico há um palco, lugar fechado e com jurados;
- No esporte olímpico é algo mais sério e bem avaliado, enquanto nas ruas seria mais livre, porém marginalizado.

Fonte: produzida pela autora.

O professor procedeu com a leitura e análise dos apontamentos feitos pelos alunos, destacando falas particulares e comentários significativos que refletiam o entendimento e a perspectiva dos estudantes sobre os temas discutidos. Este exercício não só proporcionou um espaço para reconhecer as contribuições individuais dos alunos mas também permitiu que a turma vislumbrasse a diversidade de interpretações e reações diante das tematizações.

Prosseguindo, o professor introduziu vídeos de atletas paralímpicos e de corpos intersexo para explorar a noção de corpo-atleta nos Jogos Olímpicos. A reação dos alunos foi mista; enquanto Viviane expressou desconforto, dizendo que isso "passou dos limites do ser humano", outra estudante observou que a performance atlética pode ser influenciada por características físicas que desafiam as normas tradicionais de gênero. O professor utilizou esses comentários para desafiar as noções preconcebidas, perguntando "Que tipo de mulher é essa que pode competir? Que tipo de homem é esse que pode competir?", e destacando como as normas sociais e as expectativas influenciam a participação no esporte. A discussão ampliou-se para as implicações de orientação sexual na carreira dos atletas, referenciando o caso de Diego Hypólito, cuja revelação de sua homossexualidade após a carreira destacou as pressões enfrentadas por atletas em conformar-se a

um padrão heteronormativo, após se autodeclarar homossexual em 2019 ao dizer: "Eu vivi a solidão de não ter ninguém com quem eu pudesse compartilhar os dilemas de ser uma pessoa gay numa sociedade preconceituosa. Por mais que o mundo tenha impressão de que tem muito gay na ginástica, não tem. Todo mundo me zoava, zombava do meu jeito. Eu tinha certeza de que um dia eu saísse do armário publicamente, perderia o patrocínio e minha carreira seria prejudicada".

Além disso, uma estudante levantou questões sobre os desafios enfrentados pelas mulheres no esporte, provocando uma resposta do professor sobre a histórica exclusão das mulheres de certos esportes e como essa exclusão é perpetuada por estruturas machistas dentro da educação física. Ele incentivou as estudantes a participarem ativamente, tentando subverter essas normas por meio da inclusão em todas as atividades esportivas.

O professor também refletiu sobre a natureza salvacionista frequentemente atribuída ao esporte, criticando-a como uma visão simplista que não considera as complexas realidades socioeconômicas que levam as pessoas ao envolvimento com drogas. Ele desafiou essa visão com a ajuda de Viviane, que apontou para a responsabilidade do Estado e grandes interesses econômicos no tráfico de drogas, argumentando que as soluções devem ser mais abrangentes e fundamentadas no entendimento real das vidas que pretendem salvar.

Por fim, a aula culminou com a exibição de vídeos do convidado Lucky, praticante de breaking, que compartilhou sua experiência e a integração na cultura hip hop. O professor usou esses vídeos para ilustrar como as atividades culturais podem ser meios poderosos de expressão pessoal e resistência social, encerrando a tematização dos Jogos Olímpicos com uma reflexão sobre o impacto duradouro das discussões e atividades vivenciadas pelos alunos ao longo do semestre.

Durante a aula dedicada à revisão e ao fechamento das temáticas discutidas ao longo do semestre sobre os Jogos Olímpicos no 3ºB, o professor iniciou com um retorno às atividades anteriores, revisitando os trabalhos escritos dos alunos. Ele leu e comentou as reflexões dos estudantes, utilizando-as como base para uma discussão sobre os objetivos das aulas e o impacto das experiências vivenciadas por eles.

Figura 73: captura de tela do slide que apresenta os registros dos estudantes da 3° série B 25/06/24

Destaque diferenças em relação ao que acontecia no metrô São Bento e a configuração do breaking enquanto esporte olímpico.

3B

- No metro várias linguagens são apresentadas, e os critérios eram menos imparciais e rígidos, com o esporte olímpico é o contrário;
- Tem mais reconhecimento nas olimpíadas, já no metrô as pessoas não ligam tanto para isso;
- A diferença é que na São Bento são mais para diversão e nas olimpíadas são profissionais;
- Nas olimpíadas tem mais critérios na competição e é mais organizada e nem sempre são apenas periféricos de baixa renda que participa;

Fonte: produzida pela autora.

No decorrer da discussão, a temática da identidade e dos corpos atletas foi reintroduzida com a apresentação de vídeos sobre atletas paralímpicos e intersexo, o que gerou uma série de reações e comentários entre os estudantes. A conversa tomou um rumo educativo e, por vezes, conflituoso, especialmente quando o professor problematizou as normas rígidas de gênero e sexualidade dentro do esporte. A interação foi marcada por um incidente com um aluno, David, que expressou comentários transfóbicos, levando o professor a intervir e enfatizar a importância do respeito e da compreensão sobre as realidades LGBTQIA+.

O episódio envolvendo o aluno David durante a discussão sobre identidade e corpos atletas ilustra um dos desafios enfrentados pelo currículo cultural: nem sempre é possível alcançar todos os alunos de maneira uniforme. Enquanto o objetivo principal desse currículo é expandir a compreensão dos estudantes sobre diversas realidades sociais e culturais, confrontando visões tradicionais e incentivando uma reflexão mais profunda sobre questões de gênero, sexualidade e identidade, a resistência de alguns alunos pode se manifestar de forma explícita.

A reação de David, marcada por comentários transfóbicos, destaca um caso onde a tentativa de mudança da perspectiva do aluno não foi imediatamente bem-sucedida. No entanto, essa situação também serviu como um ponto de aprendizado para o restante da classe. O professor, ao intervir e enfatizar a importância do respeito e compreensão das realidades LGBTQIA+, não apenas repreendeu o comportamento inadequado, mas também reforçou os valores fundamentais que o currículo cultural busca promover.

Importante notar é que, mesmo que alguns alunos como David não tenham sido diretamente impactados de maneira positiva, a discussão pode ter influenciado outros estudantes que, embora não expressassem suas opiniões de maneira tão direta, poderiam estar internamente processando as informações e refletindo sobre suas próprias posturas e crenças. Esse incidente poderia até ter causado desconforto entre os alunos que não concordavam com David, mas se sentiram compelidos a reconsiderar suas próprias posições à luz do debate gerado.

Portanto, enquanto o currículo cultural aspira a transformar as percepções dos alunos e enriquecer sua leitura de mundo, ele também reconhece que este é um processo contínuo que pode enfrentar resistências. Cada interação e cada confronto de ideias é parte de um esforço maior para desafiar e eventualmente alterar as narrativas dominantes que os alunos trazem para a sala de aula. Em casos como o de David, a ênfase recai sobre a persistência do educador em manter o diálogo aberto e respeitoso, reforçando a importância de uma educação inclusiva e diversificada, mesmo diante de desafios significativos

Essa discussão se aprofundou com o relato de uma atleta intersexo que foi obrigada a provar sua identidade de gênero de maneiras invasivas e desumanas, ilustrando a violência sistêmica que permeia o esporte em níveis profundos. A turma debateu sobre os padrões que definem o que é considerado um corpo "adequado" para competição, refletindo sobre as pressões sociais e biológicas impostas aos atletas.

O professor utilizou esses diálogos para questionar os estereótipos de gênero mais amplamente, desafiando os alunos a pensar sobre como as expectativas sociais moldam nossas percepções sobre masculinidade e feminilidade. A discussão revelou como certas atividades, como o futebol e o vôlei, estão codificadas de maneira a reforçar normas de gênero, com comentários dos alunos refletindo a internalização dessas normas.

Além disso, o professor abordou o papel salvacionista frequentemente atribuído ao esporte, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Através de uma crítica à ideia de que esportes como o boxe podem "salvar" jovens de caminhos adversos, como o envolvimento com drogas, o professor incentivou uma reflexão crítica sobre as razões pelas quais as soluções são frequentemente simplificadas e reduzidas a atividades como o esporte. Esta parte da aula destacou a necessidade de abordagens mais holísticas que considerem as causas sociais e econômicas subjacentes que influenciam a vida dos jovens em comunidades marginalizadas.

A aula foi encerrada com uma revisão das diversas atividades práticas vivenciadas durante o semestre, incluindo rugby e boxe, destacando como essas experiências contribuíram para uma compreensão mais rica dos temas discutidos. O professor também mostrou fotos e vídeos que documentam a participação e o engajamento dos alunos, solidificando o impacto positivo das discussões e atividades práticas sobre a turma.

1.15 DÉCIMA QUINTA SEMANA

Mesmo sem os registros completos dessa aula, alguns momentos marcantes permanecem vivos na memória e merecem ser registrados neste diário de bordo. Lembro-me de o professor Flávio perguntando aos estudantes sobre a localização do Sudão do Sul: "Sudão do Sul, de onde vem?". Inicialmente, nenhum dos alunos soube responder, e houve algumas zombarias típicas de uma

tentativa de aliviar o desconforto da situação. No entanto, uma das alunas, com mais convicção, respondeu: "Da África"

Dando continuidade ao aprofundamento, o professor Flávio abre um mapa na tela, destacando a localização do Sudão do Sul e apontando seu continente, confirmando que, como a aluna Luiza havia mencionado, o país de fato está localizado na África. A partir disso, Flávio faz uma comparação interessante, sugerindo uma semelhança entre a localidade do Sudão do Sul e a região Nordeste do Brasil. Além disso, ele faz outra comparação ao observar que o formato cartográfico do continente africano guarda semelhanças. Após a retomada do estudo sobre a localização do Sudão do Sul, o professor Flávio comentou que, durante as férias, assistiu a um jogo entre as seleções de basquete dos Estados Unidos e do Sudão do Sul. Ele exibiu o jogo na televisão para os alunos e alunas, destacando o desempenho do time africano, um país com pouca visibilidade no cenário esportivo internacional. Durante a exibição, os estudantes observaram que o estilo de jogo do Sudão do Sul era muito semelhante ao dos Estados Unidos, tanto em termos de qualidade técnica quanto de intensidade e estratégia.

O fato chamou a atenção de muitos, pois a maioria desconhecia a seleção do Sudão do Sul até aquele momento. Apesar de o Sudão do Sul manter-se à frente no placar durante boa parte do jogo, os Estados Unidos ainda eram vistos como favoritos, devido à sua maior presença midiática e recursos. Ao final do jogo, muitos estudantes expressaram admiração pela equipe do Sudão do Sul, destacando a importância de ter acesso a diferentes realidades esportivas e refletindo sobre a disparidade na visibilidade internacional de nações menos favorecidas com o desenho do Brasil.

1.16 DÉCIMA QUINTA SEMANA

Na aula com a turma do 3ºA, o professor começou apresentando os objetivos do dia: "Hoje a proposta é a gente fazer um movimento de trocar uma ideia sobre o que vem acontecendo, muita coisa tá rolando nos Jogos Olímpicos, e depois a gente ir à quadra para jogar um basquete". Artur, um dos estudantes, logo trouxe à tona o nome do surfista Gabriel Medina, perguntando: "É o Medina?". O professor, aproveitando a deixa, questionou outro aluno: "O que você tá vendo nos JO?". O estudante mencionou a ginasta Rebeca Andrade, e o professor prontamente elogiou: "A Rebeca, né? A Rebeca tá sensacional".

A conversa se expandiu para outros alunos, e o nome de Medina voltou a ser citado. O professor comentou: "Teve a mulher lá que ganhou medalha de prata e ninguém fala nada". A insistência no nome de Medina gerou discussões, e o professor perguntou: "Você viu o Medina?". Um estudante respondeu: "Não gosto dele. Ele é parça do Neymar, mas ele manda bem no surfe, ele manda bem".

O diálogo continuou com o professor tentando envolver mais estudantes na conversa, perguntando a Rian: “Ôh, Rian, o que você viu nos JO?”. Rian respondeu: “Eu não tô acompanhando nada”. O professor insistiu: “Mas você não viu nada?”. Rian então lembrou: “Ah, eu vi do negócio que tá acontecendo lá do pulo altão. Altão não é alto que fala, sabe, tipo longo”. O professor corrigiu: “Ah, salto à distância”. Rian confirmou: “É isso aí, é eu vi do vôlei, ah, vi, salto com vara”.

Outro estudante mencionou o arremesso e as atletas de vôlei de praia, “Duda e Ana Patrícia”. O professor brincou: “Tá acompanhando as meninas agora, né? Quando eu comecei o trabalho eu falei assim: ‘fala um nome aí de alguns atletas’, Neymar, Vini Junior. Só falaram nomes de homens”. Em resposta, um estudante comentou: “Ah Neymar é Neymar né?”. Beatriz, medalhista de ouro no boxe, também foi citada, e o professor comentou: “O Guilherme quer que eu chame a Beatriz para vir aqui falar com vocês. Não tenho esse poder de influência não, cara”. Em tom de brincadeira, outro estudante respondeu: “Quem quer dar um jeito”. O professor então continuou: “Não, não é assim, a mina tá lá na competição, você acha que quando ela voltar para o Brasil, ela vai querer fazer o quê? Fala aí o que ela vai querer fazer”. Um estudante brincou: “Beber todas”. O professor completou: “Curtir, ficar com a família, vai vir aqui no Ariston falar com vocês? Menos, bem menos, vocês são importantes, mas também, dá uma segurada aí, né?”.

Nesse momento, a conversa se intensificou com muitos estudantes falando ao mesmo tempo, e o professor interveio: “Escuta, escuta!”. Luiza, uma das estudantes, trouxe à discussão o fato de que o Brasil tinha ganho duas medalhas de ouro, mencionando Rebeca e Bia, do judô. O professor aproveitou para destacar um ponto importante: “A Luiza chama atenção que ela tem uma estética que foge do padrão, das normas que vocês tinham mencionado lá no começo, que é aquele padrão branco, magro, ela é uma mulher preta, gorda”. Uma outra estudante complementou com a palavra “Hétera” e comentou sobre a visão de que mulheres que lutam são frequentemente associadas à homossexualidade. Viviane acrescentou ao debate mencionando uma fake news que envolveu uma boxeadora argelina: “Quase que ela fica proibida de participar das olimpíadas”. O professor aproveitou o gancho e perguntou: “Você viu o lance lá que começaram a falar que ela era trans?”. Viviane respondeu: “Ela perdeu vários patrocínios, quase que perdeu de participar das olimpíadas, sem contar que onde ela vive é crime ser homossexual”.

Seguindo o fluxo da aula, o professor perguntou aos alunos se eles tinham visto o atleta da marcha atlética, Caio Bonfim, e apresentou um vídeo onde o atleta relata os preconceitos que enfrentou. A conversa então se voltou para o domínio dos Jogos Olímpicos, e os estudantes e o professor comentaram sobre a predominância de atletas europeus e norte-americanos. O professor destacou que Rebeca Andrade era uma exceção, mencionando as dificuldades enfrentadas por atletas de outros continentes. Artur, um dos estudantes, comentou: “A maioria é europeu. Até com os afroamericanos eles tinham preconceito”. O professor aproveitou a deixa para citar o exemplo de Jesse Owens, o atleta afro-americano que enfrentou a discriminação nos Jogos Olímpicos de 1936, em Berlim, Alemanha Nazista, onde ele ganhou quatro medalhas de ouro.

Em seguida, o professor mencionou o time feminino de basquete da Nigéria, que havia derrotado a Austrália, um time que já tinha ganhado medalhas de prata e bronze. Ele destacou que, no mundo esportivo, os atletas só conseguem patrocínio após grandes vitórias ou títulos, citando o caso de Rafaela Silva, que enfrentava dificuldades para se manter nos treinos: “Acho que agora, talvez a realidade mude”. O professor trouxe à tona uma fala de Rafaela sobre os desafios enfrentados pelo corpo negro: “Antes, quando eu passava na rua, as pessoas levantavam o vidro do carro achando que eu ia roubar. Hoje, porque eu tenho essa medalha, as pessoas baixam o vidro do carro para poder me cumprimentar”. Ele reforçou: “O corpo negro na rua é uma ameaça, é suspeito”.

Igor, outro estudante, comentou sobre a participação da jovem skatista Rayssa Leal nas Olimpíadas: “Ela é tão jovem, né?”. O professor destacou o feito histórico de Rayssa: “Ela é a brasileira mais jovem a subir ao pódio em edições diferentes das Olimpíadas”. A menção de Rayssa gerou comparações com Neymar, com alguns estudantes defendendo o jogador: “Tá, mas o Neymar não pode disputar sempre”. O professor tentou apaziguar a discussão: “Para de querer defender o cara, a mina ganhou e ponto”. A turma, no entanto, ficou agitada, com alguns estudantes defendendo Neymar e outros concordando com o professor. Entre as falas ouvia-se: “O Neymar tem libertadores”, “Neymar é muito melhor”, “Eu sou Neymar”.

A aula foi interrompida pela coordenadora, que convocou diversos estudantes para realizarem uma prova de recuperação. Muitos dos estudantes demonstraram interesse em jogar vôlei na próxima aula.

Depois da conversa, os alunos se dirigiram à quadra para participar de uma vivência de basquete 3x3. Um grupo de meninos, que já tinham alguma experiência com o esporte, organizou-se de um lado da quadra e jogou de forma bastante competitiva. Cada arremesso convertido era celebrado com entusiasmo. Outro grupo de estudantes preferiu observar ou praticar arremessos livres de maneira mais descontraída, experimentando o basquete no seu próprio ritmo. Pedro, em alguns momentos, demonstrou aos colegas como fazer arremessos, compartilhando suas habilidades com o grupo.

[Vivência de 3x3](#)

1.17 DÉCIMA SEXTA SEMANA

Cheguei atrasada na aula, mas, ao entrar, percebi que o professor Flávio estava lendo uma matéria em um site, que era projetada na tela para todos os alunos. O assunto em destaque era o investimento do COB (Comitê Olímpico Brasileiro) para as mulheres nas Olimpíadas. Ele não abordava apenas o espaço que as atletas vêm conquistando, mas também o papel cada vez mais relevante que as mulheres estão ocupando nas comissões técnicas.

O texto mencionava que as mulheres só foram inseridas em esportes de contato a partir de 1979. Alguns alunos fizeram as contas e comentaram que isso foi há aproximadamente 45 anos. Eu

então acrescentei: "Sabia que essa é a idade das nossas mães? Se a gente parar para pensar, elas não puderam praticar esportes de contato quando eram jovens."

Flávio completou a discussão, afirmando: "O cenário tem mudado, mas isso é fruto de um longo processo histórico."

Outra matéria lida na aula falava sobre uma atleta de breaking que foi expulsa por fazer uma manifestação política.

Mas Flávio ressaltou que o breaking tem suas raízes em uma cultura e um movimento político. A discussão prosseguiu com alguns alunos expressando que não gostam do breaking nas Olimpíadas. Um comentou que "ficou feio", enquanto outro afirmou que "o breaking foi tão ruim que nem vai ter na próxima edição dos Jogos".

No meio da nossa discussão, o piso de cerâmica da sala começou a inchar, assustando alguns alunos e interrompendo o debate. Eu mesma fiquei assustada, pois nunca tinha visto algo assim acontecer. Luiza, uma aluna, chegou a comentar comigo: "Depois reclamam que eu não venho pra escola." Entendi que situações como essa, envolvendo a infraestrutura da escola, desanimam sua presença nas aulas.

Devido à confusão causada pelo problema no piso de cerâmica, por segurança, tivemos que sair da sala. Como já havíamos combinado com os alunos de fazer uma vivência de vôlei, subimos para a quadra. No entanto, poucos minutos depois, nossa atividade foi interrompida porque alguns alunos estavam realizando uma prova de inglês, aplicada pela Secretaria de Educação, em computadores. Por conta disso, não poderia haver barulho para não interferir no áudio dos exames.

[Compilado dos registros do 1º semestre de 2024](#)