



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF

ERLÃ COSTA DA SILVA

**TEMATIZAÇÃO DO ATLETISMO NO CURRÍCULO CULTURAL DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

NATAL – RIO GRANDE DO NORTE  
2024

ERLÃ COSTA DA SILVA

## TEMATIZAÇÃO DO ATLETISMO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua dos Santos

NATAL – RIO GRANDE DO NORTE  
2024

 CAPES

 unesp

 CDeP3  
Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp  
Professora Alciana Chaves

 UFRN  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

 UFMG  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

 UFG  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

 UFPA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

 UFES  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

 UFAM  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

 UFPA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

 UFPA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO

 Universidade de Brasília

 UEM  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

 UNICAMP  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

 UPE  
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

 Unioeste  
UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ

 UESB  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SERTÃO DE SÃO CARLOS

 UET  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE TERESÓPOLIS

 UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

 INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais

 INSTITUTO FEDERAL Sudeste de Minas Gerais

 INSTITUTO FEDERAL Ceará

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

 Universidade Federal do Rio Grande

 Unimontes  
Universidade Estadual de Montes Claros

 UFRRJ  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

 UFRRJ  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências da Saúde - CCS

Silva, Erlã Costa da.

Tematização do atletismo no Currículo Cultural da Educação Física / Erlã Costa da Silva. - 2024.  
176f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional. Natal, RN, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Antônio de Pádua dos Santos.

1. Educação Física - Escola - Dissertação. 2. Atletismo - Dissertação. 3. Currículo Cultural - Dissertação. 4. Artistagem - Dissertação. I. Santos, Antônio de Pádua dos. II. Título.

RN/UF/BS-CCS

CDU 796.4:37

Elaborado por ANA CRISTINA DA SILVA LOPES - CRB-15/263

ERLÃ COSTA DA SILVA

**TEMATIZAÇÃO DO ATLETISMO NO CURRÍCULO CULTURAL DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua dos Santos

Data da defesa: 12/12/2024

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua dos Santos**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Marcio Romeu Ribas de Oliveira**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira**  
Universidade de São Paulo

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte**  
Centro de Ciências da Saúde/Departamento de Educação Física  
**UFRN – campus de Natal**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE**  
**NACIONAL – PROEF**

CNPJ: 24.365.710/0001-83  
Campus Universitário BR-101 - Lagoa Nova - Natal/RN - CEP 59078-970

**ATA DE EXAME DE DEFESA**

Às 10:00 horas do dia 12 de dezembro de 2024, por meio de videoconferência (**Ambiente virtual - Link:** <http://meet.google.com/mbu-vfrc-wtq>), no âmbito do DEF/UFRN, teve início a sessão pública do Exame de Defesa da dissertação intitulada “**TEMATIZAÇÃO DO ATLETISMO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA**”, apresentada por ERLÂ COSTA DA SILVA, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio de Pádua dos Santos. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. Antônio de Pádua dos Santos, orientador e presidente da banca, examinador externo à Instituição Prof. Dr. Marcos Garcia Neira e Prof. Dr. Marcio Romeu Ribas de Oliveira, examinador interno ao Programa. A abertura dos trabalhos foi efetuada pelo Professor Orientador, Prof. Dr. Antônio de Pádua dos Santos. Procedeu-se então a apresentação dos membros da Comissão Examinadora, seguida da apresentação da dissertação e, por fim, da arguição pelos membros da Comissão. Ao final, a Comissão reuniu-se para deliberar sobre o resultado da sessão e decidiu pela:

☒ APROVAÇÃO

☐ APROVAÇÃO COM RESTRIÇÕES – as exigências que constam na folha de modificações em anexo devem ser atendidas em prazo fixado pela banca.

☐ NÃO APROVAÇÃO

do candidato ERLÂ COSTA DA SILVA. Cumpridas as disposições regimentais e normas internas do PROEF/UFRN. Eu, Prof. Dr. Antônio de Pádua dos Santos, Presidente desta Sessão de Defesa, lavrei a presente ata que dato e assino juntamente com os demais membros da Comissão Examinadora e candidato.

Natal/RN, 12 de dezembro de 2024.

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Antônio de Pádua dos Santos

\_\_\_\_\_  
Erlâ Costa da Silva

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marcio Romeu Ribas de Oliveira



**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 10/2024 - PROEF (15.68)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

**(Assinado digitalmente em 13/12/2024 08:11 )**

ANTONIO DE PADUA DOS SANTOS  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DEDFIS/CCS (15.11)  
Matricula: ###142#7

**(Assinado digitalmente em 13/12/2024 08:36 )**

MARCIO ROMEU RIBAS DE OLIVEIRA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DEDFIS/CCS (15.11)  
Matricula: ###590#1

**(Assinado digitalmente em 12/12/2024 22:31 )**

MARCOS GARCIA NEIRA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.587-##

**(Assinado digitalmente em 12/12/2024 23:02 )**

ERLA COSTA DA SILVA  
DISCENTE  
Matricula: 2023#####9

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrn.br/documentos/> informando seu número: **10**, ano: **2024**, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **12/12/2024** e o código de verificação: **02adc5b11c**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho às crianças “carentes” do Brasil, com a esperança de um futuro menos desigual.

## AGRADECIMENTOS

Com imensa alegria e com o sentimento de gratidão àqueles que me ajudaram a chegar até aqui, pois não foi fácil para um gari se tornar mestre em Educação Física. Portanto, agradeço:

Primeiramente a **Deus**, pelo dom da vida e por me guiar em todos os meus sonhos, especialmente durante a trajetória deste mestrado.

À minha amada mãe, **Severina Costa (Bina)**, que sofreu várias humilhações ao trabalhar como catadora de papelão e empregada doméstica para comprar meu caderno, meu lápis e minhas roupas. Obrigado, mãe, por dedicar sua vida à minha formação e por nunca ter desacreditado em mim.

À minha amada esposa, **Jéssica Santos**, por estar ao meu lado em todos os momentos e por seu apoio incondicional, que foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

À minha filha, **Eloize Santos**, que é minha maior inspiração e ilumina meus dias com alegria e motivação, e que me fez perseverar durante a produção deste trabalho em busca de um futuro melhor.

Ao meu pai, **Antônio Pedro (Xexéu)**, meu verdadeiro fã, que sempre se orgulha de mim e, onde quer que ele vá, diz a todos: “Meu filho é professor.” Sua confiança em mim é uma fonte constante de motivação.

Aos meus irmãos, **Adriana Costa, Fátima Costa e Adriano Costa**, por serem minha referência como pessoas. Lembro-me de quando passei no vestibular e vocês me ajudaram a comprar o computador para que eu pudesse estudar. Esta conquista também é de vocês.

Aos meus sobrinhos **Thaís Rodrigues, Bruna da Silva, Rafaela Costa, Adriano Júnior, José Rafael, José Guilherme e João Miguel**, por sempre estarem na torcida por mim e me incentivarem a seguir em frente.

Ao meu orientador, **Antônio de Pádua**, por acolher meus apereios e ansiedades e, principalmente, por compartilhar seu conhecimento e não ter me

restringido a realizar uma pesquisa apenas nas suas áreas de interesse. O senhor será sempre minha principal referência acadêmica.

Aos meus amigos-irmãos, **Edfaildo Eudes e Daniel Medeiros**, por sempre me motivarem a seguir na vida acadêmica e por me apoiarem longe da minha família, em Picuí e Campo Redondo, respectivamente.

A todos os meus alunos ao longo destes dez anos de docência, que trilharam comigo o caminho do conhecimento, em especial às **turmas do 6º e 7º dos anos finais do ensino fundamental do ano letivo de 2024 da EMEF João Belo Alves**, nas quais realizamos esta pesquisa. Vocês estão eternizados no meu coração.

A todos os **funcionários da EMEF João Belo Alves** que ajudaram durante a pesquisa, como auxiliares de serviços, merendeiras, inspetora, auxiliares administrativos, professores, gestores, coordenadores, psicólogos e secretários, serei sempre grato(a) a todos vocês.

À **Capes/PROEB** – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF e pelo apoio financeiro que foi fundamental para a realização deste trabalho.

A todos que fazem o PROEF/UFRN, aos meus professores **Antonio de Pádua, Aguinaldo Cesar, Elizabeth Jatobá, Filipe Ferreira, Mackson Luiz, Márcio Romeu e Rubiane Giovani**; ao secretário do curso do PROEF/UFRN, **Felipe Peixoto**; e a todos os meus colegas da quarta turma de Mestrado em Educação Física: **Abraão Diego, Alex Victor, Ana Laura, Esteffane Mendonça, Francisco Fidelis, Fátima Valeska, Jefferson Martins, Karla Danielle e Rogério Romário**. Juntos, produzimos um conhecimento que será eternizado para sempre em minha vida.

Por fim, agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que eu chegasse até aqui e realizasse meu sonho de ser **MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**.

**SILVA, E. C. Tematização do atletismo no Currículo Cultural da Educação Física.** Orientador: Antônio de Pádua dos Santos. 2024. 176f. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2024.

## **RESUMO**

O presente estudo buscou compreender a cultura corporal do atletismo como texto passível de leitura, interpretação e produção por meio da linguagem. Fundamentado nas teorias pós-críticas do Currículo Cultural da Educação Física, ampliaram-se as formas de significação do atletismo sob uma perspectiva multicultural. Assim, o objetivo da pesquisa foi proporcionar situações didáticas que tematizem o atletismo dentro da perspectiva do currículo cultural da Educação Física para a formação de sujeitos com identidades solidárias. Foram mobilizadas discussões sobre o papel da escola e da Educação Física na produção das identidades corporais em tempos pós-modernos, bem como as teorias curriculares da Educação Física e os aspectos didático-metodológicos do Currículo Cultural da Educação Física. A pesquisa foi realizada na EMEF João Belo Alves, localizada na zona rural do município de Picuí, no estado da Paraíba, com 41 alunos das turmas do 6º e 7º anos finais do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, com faixa etária média entre 11 e 15 anos. A metodologia da pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, com o propósito de modificar a realidade docente e discente. Os procedimentos para a produção de dados foram realizados por meio da observação e diário de campo e a análise utilizou o discurso cultural, colocando a cultura corporal do atletismo no centro das produções discursivas, com o objetivo de analisar a relação entre saber e poder presente nos discursos dos alunos. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e cadastrada na Plataforma Brasil, sob nº 75841623.1.0000.5537, com parecer aprovado de nº 6.710.011, em 19 de março de 2024. Como resultados, verificou-se que a tematização do atletismo, ao colocar em ação o currículo cultural, viabilizou uma migração do currículo técnico-esportivo para um currículo cultural. As situações didáticas baseadas no currículo cultural reconheceram a produção discursiva dos alunos, promovendo uma escrita-curriculo ou uma artistagem do currículo, produzindo conhecimentos que emergiram de maneira distinta em cada aula e para cada turma. Foram problematizadas questões de gênero, raça, orientação sexual, aspectos culturais, transformações sociais, sustentabilidade ambiental, tecnologia, deficiência, aspectos técnicos e táticos do atletismo, além de outros conhecimentos. Finalmente, a tematização do atletismo na perspectiva do currículo cultural buscou minimizar esse distanciamento, colocando todos os estudantes em uma posição horizontal no acesso ao conhecimento produzido durante o processo. Esse entendimento permite que as aulas de Educação Física se tornem um espaço para questionar as verdades e as hegemonias presentes nas produções discursivas da cultura corporal do atletismo, contribuindo para a formação de sujeitos com identidades solidárias a qualquer tipo de marcador social que emergisse nas aulas, como gênero, raça, etnia, orientação sexual e padrões corporais, entre outros. Tais questões, comuns em uma escola multicultural, contemporânea e globalizada, reforcem a busca por uma sociedade mais justa e menos desigual.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar; Atletismo; Currículo Cultural, Artistagem.

**SILVA, E. C. Tematização do atletismo no Currículo Cultural da Educação Física.** Orientador: Antônio de Pádua dos Santos. 2024. 176f. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2024.

## **ABSTRACT**

The present study aimed to understand the bodily culture of athletics as a text that can be read, interpreted, and produced through language. Grounded in post-critical theories of the Cultural Curriculum of Physical Education, it expanded the ways of signifying athletics from a multicultural perspective. Thus, the research objective was to provide didactic situations that explore athletics within the framework of the cultural curriculum of Physical Education, fostering the formation of subjects with solidaristic identities. Discussions were mobilized regarding the role of schools and Physical Education in shaping bodily identities in postmodern times, as well as curricular theories in Physical Education and the didactic-methodological aspects of the Cultural Curriculum of Physical Education. The research was conducted at EMEF João Belo Alves, located in the rural area of Picuí, Paraíba, with 41 students from 6th and 7th-grade classes of the final years of elementary school, of both sexes, aged between 11 and 15 years. The methodology was based on a qualitative approach, specifically action research, aiming to transform the reality of teaching and learning. Data collection procedures included observation and field journals, and the analysis employed cultural discourse, placing the bodily culture of athletics at the center of discursive productions to analyze the relationship between knowledge and power within students' discourses. The research was submitted to the Research Ethics Committee (CEP) of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) and registered on the Brazil Platform under number 75841623.1.0000.5537, with approved opinion number 6.710.011 on March 19, 2024. As results, it was observed that addressing athletics through the cultural curriculum enabled a shift from a technical-sports curriculum to a cultural curriculum. The didactic situations based on the cultural curriculum recognized students' discursive production, promoting a curriculum-writing or a curriculum artistry, producing knowledge that emerged distinctively in each lesson and for each group. Issues such as gender, race, sexual orientation, cultural aspects, social transformations, environmental sustainability, technology, disability, and technical and tactical aspects of athletics, among others, were problematized. Finally, the exploration of athletics from the perspective of the cultural curriculum sought to minimize the distance between students, placing all of them on an equal footing in accessing the knowledge produced during the process. This understanding allows Physical Education classes to become spaces for questioning the truths and hegemonies present in the discursive productions of the bodily culture of athletics, contributing to the formation of subjects with solidaristic identities toward any social markers emerging in the classes, such as gender, race, ethnicity, sexual orientation, and body standards, among others. Such issues, common in a multicultural, contemporary, and globalized school, reinforce the pursuit of a fairer and less unequal society.

**Keywords:** athletics; culture; curriculum; physical Education; artistry.

## LISTA DE SIGLAS

|              |                                                           |
|--------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>BNCC</b>  | Base Nacional Comum Curricular                            |
| <b>CEP</b>   | Comitê de Ética em Pesquisa                               |
| <b>EJA</b>   | Educação de Jovens e Adultos                              |
| <b>EMEF</b>  | Escola Municipal de Ensino Fundamental                    |
| <b>FEUSP</b> | Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo        |
| <b>GPEF</b>  | Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar              |
| <b>IBGE</b>  | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas          |
| <b>JEB</b>   | Jogos Escolares Brasileiro                                |
| <b>LDB</b>   | Lei de Diretrizes e Bases                                 |
| <b>PROEF</b> | Mestrado Profissional Em Educação Física Em Rede Nacional |
| <b>RN</b>    | Rio Grande do Norte                                       |
| <b>TCLE</b>  | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                |
| <b>UFRN</b>  | Universidade Federal do Rio Grande do Norte               |
| <b>UNESP</b> | Universidade Estadual Paulista                            |
| <b>USP</b>   | Universidade de São Paulo                                 |

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1: Relatos de práticas .....                                                    | 57 |
| Tabela 2 – Quantidades de alunos matriculados na EMEF João Belo Alves no ano 2024..... | 83 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> – Localização da EMEF João Belo Alves .....                                           | 81  |
| <b>Figura 2</b> – Distância da EMEF João Belo Alves até o centro da cidade de Picuí. ....             | 82  |
| <b>Figura 3</b> – EMEF João Belo Alves .....                                                          | 83  |
| <b>Figura 4</b> – Compreensões dos alunos sobre correr, saltar e lançar.....                          | 93  |
| <b>Figura 5</b> – Alunos do 6º ano produzindo as gestualidades do atletismo. ....                     | 94  |
| <b>Figura 6</b> – Alunos do 6º ano vivenciando a gestualidades de correr saltar e lançar.             | 95  |
| <b>Figura 7</b> – Gestualidades do correr, saltar e lançar na turma do 7º ano. ....                   | 96  |
| <b>Figura 8</b> – Alunas questionando a participação dos meninos no início da aula. ....              | 98  |
| <b>Figura 9</b> – Vivência do revezamento misto .....                                                 | 100 |
| <b>Figura 10</b> – Alunos confeccionado implementos do atletismo de forma reciclada. ....             | 102 |
| <b>Figura 11</b> – Alunos mostrando os implementos confeccionados .....                               | 103 |
| <b>Figura 12</b> – Professor problematizando sobre inserção da mulher no atletismo. ....              | 104 |
| <b>Figura 13</b> – Professor problematizando os tipos de lançamentos.....                             | 106 |
| <b>Figura 14</b> – Os alunos vivenciando os lançamentos. ....                                         | 107 |
| <b>Figura 15</b> – Pedras utilizadas para impulsionar os alunos no salto em distância. ....           | 109 |
| <b>Figura 16</b> – Saltos em distância com e sem as pedras .....                                      | 109 |
| <b>Figura 17</b> – Os alunos realizando a leitura dos tipos de salto em altura.....                   | 110 |
| <b>Figura 18</b> – Alunos vivenciando as modificações culturais do salto em altura.....               | 111 |
| <b>Figura 19</b> – Aluno demonstrando a gestualidade da marcha atlética.....                          | 114 |
| <b>Figura 20</b> – Slides com a imagem de Mike Powell .....                                           | 115 |
| <b>Figura 21</b> – Alunos vivenciando a corrida de tora.....                                          | 117 |
| <b>Figura 22</b> – Os alunos realizando o revezamento da corrida de tora.....                         | 118 |
| <b>Figura 23</b> – Alunos vivenciando o arremesso da lança dos povos indígenas.....                   | 119 |
| <b>Figura 24</b> – Alguns alunos sem levar a sério a vivência da marcha atlética. ....                | 120 |
| <b>Figura 25</b> – Meninos vivenciando a marcha atlética.....                                         | 121 |
| <b>Figura 26</b> – Alunos vivenciando o atletismo no videogame.....                                   | 123 |
| <b>Figura 27</b> – Os alunos assistindo ao filme Raça.....                                            | 125 |
| <b>Figura 28</b> – Cena do filme em que Jesse Owens e o alemão Luz Long se cumprimentam. 1:42.25..... | 127 |
| <b>Figura 29</b> – Alunos correndo com os olhos vendados.....                                         | 129 |
| <b>Figura 30</b> – Alunos lançando o foguetinho na “cadeira de rodas”. ....                           | 130 |
| <b>Figura 31</b> – Registro da Discente B4 .....                                                      | 131 |
| <b>Figura 32</b> – Registro da Discente B16 .....                                                     | 132 |
| <b>Figura 33</b> – Registro da Discente B7 .....                                                      | 132 |
| <b>Figura 34</b> – Registro do Discente B3 .....                                                      | 133 |
| <b>Figura 35</b> – Registro da Discente B7 .....                                                      | 133 |
| <b>Figura 36</b> – Registro da Discente B18 .....                                                     | 134 |
| <b>Figura 37</b> – Palestra do professor Geydson .....                                                | 136 |
| <b>Figura 38</b> – Os registros fotográficos do professor Geydson .....                               | 137 |
| <b>Figura 39</b> – Kaline mostrando suas medalhas.....                                                | 139 |
| <b>Figura 40</b> – Registro fotográfico com todos no final da palestra .....                          | 141 |

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 41</b> – Alunos conhecendo as provas oficiais do atletismo. ....              | 142 |
| <b>Figura 42</b> – Alunos vivenciando a corrida de 800m e o salto em altura.....        | 144 |
| <b>Figura 43</b> – Alunos vivenciando a corrida com barreiras.....                      | 145 |
| <b>Figura 44</b> – Alunos vivenciando arremesso e lançamentos .....                     | 145 |
| <b>Figura 45</b> – Discente A6 explicando como construiu o martelo.....                 | 147 |
| <b>Figura 46</b> – Alunos vivenciando o salto com vara .....                            | 148 |
| <b>Figura 47</b> – Os lançamentos do dardo e disco com implementos semioficiais. ....   | 149 |
| <b>Figura 48</b> – Discentes apresentando a pesquisa do atletismo na comunidade. ....   | 153 |
| <b>Figura 49</b> – Registro do Discente A9. ....                                        | 154 |
| <b>Figura 50</b> – Registro da Discente A4 .....                                        | 154 |
| <b>Figura 51</b> – Registro do Discente A7 .....                                        | 154 |
| <b>Figura 52</b> – Registro da Discente A14 .....                                       | 155 |
| <b>Figura 53</b> – Registro do Discente A15 .....                                       | 155 |
| <b>Figura 54</b> – Professor Geydson explicando o arremesso do peso.....                | 157 |
| <b>Figura 55</b> – Atleta Kaline explicando o lançamento do dardo.....                  | 157 |
| <b>Figura 56</b> – O atleta Thiago compartilhando seus saberes no salto em altura ..... | 158 |
| <b>Figura 57</b> – Vivência do revezamento generificado misto .....                     | 160 |
| <b>Figura 58</b> – Vivência da corrida de tora e o arremesso de lança .....             | 161 |
| <b>Figura 59</b> – Alunos vivenciado a marcha a atlética e o salto com vara.....        | 162 |
| <b>Figura 60</b> – Corrida com os olhos vendados .....                                  | 162 |
| <b>Figura 61</b> – Os alunos celebrando as diferenças culturais do atletismo .....      | 163 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. ÀS SUAS MARCAS! TODOS PRONTOS, E FOI DADA A LARGADA PARA NOVAS SIGNIFICAÇÕES DO ATLETISMO.....</b>       | <b>17</b>  |
| 1.2 Objetivos.....                                                                                             | 20         |
| 1.3 Produto Educacional.....                                                                                   | 21         |
| <b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>                                                                                  | <b>23</b>  |
| 2.1. O papel da escola e da Educação Física na produção das identidades corporais em tempos pós-modernos ..... | 23         |
| 2.2. Teorias curriculares da Educação Física.....                                                              | 34         |
| 2.3. Aspectos didático-metodológicos do Currículo Cultural da Educação Física .....                            | 57         |
| <b>3. PERCURSO INVESTIGATIVO .....</b>                                                                         | <b>81</b>  |
| 3.1. Universo da pesquisa.....                                                                                 | 81         |
| 3.2. Participantes .....                                                                                       | 84         |
| 3.3. Materiais e Métodos.....                                                                                  | 84         |
| 3.4. Procedimentos para a produção de dados.....                                                               | 85         |
| 3.5. Procedimentos para a análise de dados .....                                                               | 86         |
| 3.6. Aspectos Éticos .....                                                                                     | 87         |
| <b>4. ESCRIVIVÊNCIAS DO ATLETISMO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>                            | <b>90</b>  |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                            | <b>165</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                        | <b>170</b> |
| <b>APÊNDICE .....</b>                                                                                          | <b>176</b> |

## **1. ÀS SUAS MARCAS! TODOS PRONTOS, E FOI DADA A LARGADA PARA NOVAS SIGNIFICAÇÕES DO ATLETISMO**

O presente estudo, intitulado *Tematização do Atletismo no Currículo Cultural da Educação Física*, buscou compreender a cultura corporal do atletismo como texto passível de leitura, interpretação e produção por meio da linguagem, sendo fundamentado nas teorias pós-críticas do Currículo Cultural da Educação Física.

A pesquisa foi realizada na EMEF João Belo Alves, uma escola da zona rural do município de Picuí, no estado da Paraíba, com alunos do 6º e 7º anos finais do ensino fundamental, privilegiando a abordagem qualitativa da pesquisa, por meio de uma pesquisa-ação na qual mudamos a realidade docente de intervenção pedagógica, migrando do currículo técnico-esportivo para o currículo cultural. Considerando a realidade dos alunos, ampliamos as fontes de significação da cultura corporal do atletismo por meio de situações didáticas de mapeamento, leitura, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação, onde professor e alunos participaram do currículo, problematizando e desconstruindo os principais marcadores sociais que emergiam durante as aulas.

O desejo de estudar essa temática surgiu durante a pandemia em 2020, após o contato com o Currículo Cultural da Educação Física, mais especificamente após assistir a alguns vídeos no YouTube e ler o livro *Educação Física - A Reflexão e a Prática no Ensino*. Tanto os vídeos quanto o livro trazem as reflexões de Marcos Garcia Neira sobre o Currículo Cultural da Educação Física. Dessa forma, ao investigar esses conhecimentos, descobrimos que, por mais de 10 anos, tematizamos o atletismo na escola a partir do currículo técnico-esportivo, utilizando o modelo tradicional do currículo. Nesse cenário, surgiu a problemática da pesquisa: como tematizar o atletismo a partir do Currículo Cultural da Educação Física?

Embora adotássemos, antes de pesquisar sobre a tematização do atletismo, o modelo tradicional, às vezes trazíamos algumas ações pedagógicas interessantes que trouxeram benefícios significativos para a escola. Uma delas foi a participação dos alunos em um trabalho intitulado “Atletismo Sustentável”, apresentado na VI Feira de Ciências do IFPB, Campus Picuí, no ano de 2019, na qual conquistamos o 1º lugar com o título de Mérito Científico. Em seguida, no ano de 2021, concorremos a um

concurso denominado Inova Professor, e nossa ação pedagógica ficou em 2º lugar, ganhando uma premiação de 30 mil reais.

Nesse sentido, ao reconhecer que essa perspectiva curricular técnico-esportiva, no âmbito da Educação Física escolar, não atendia à demanda de uma escola contemporânea e multicultural, sentimos a necessidade de avançar, indo além das ações pedagógicas já realizadas. Ao identificar a forte ocorrência social da cultura corporal do atletismo, buscamos colocar em ação a tematização do atletismo no currículo cultural.

Ressaltamos que no início da investigação da teoria do currículo cultural pensávamos que apenas assistir a vídeos no YouTube e ler um único livro seriam suficientes para compreender a teoria e colocar em ação a tematização do atletismo. No entanto, enfrentamos algumas dificuldades pelo fato de estarmos tendo os primeiros contatos mais aprofundados com a teoria, muito embora nos deslumbrássemos com a finalidade da teoria e nos intimidássemos com a dificuldade de entender sua epistemologia e seus aspectos didático-metodológicos.

É nesse contexto que solicitamos ao professor Marcos Garcia Neira para participar do GPEF (Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde fomos muito bem recebidos. Contudo, no início, nos sentimos um “peixe fora d’água”, pois o diálogo do grupo apresentava um discurso ao qual não estávamos acostumados. Aos poucos fomos nos apropriando do conhecimento produzido pelo grupo e, no início do primeiro semestre de 2024 participamos, na condição de aluno especial, do curso Currículo Cultural da Educação Física: Perspectivas Política, Epistemológica e Pedagógica, oferecido pela Faculdade de Educação da USP, com os professores Marcos Garcia Neira (USP), Mário Luiz Ferrari Nunes (Unicamp) e Wilson Alviano Júnior (UFJF). Tanto a participação no grupo de pesquisa quanto no curso foram um “divisor de águas” para compreender melhor a teoria do currículo cultural da Educação Física.

Defendemos uma escola pós-moderna<sup>1</sup>, onde grupos culturais diversos se encontram sem a necessidade de homogeneização, promovendo uma convivência multicultural que possibilita a ressignificação e reconstrução contínua das identidades.

---

<sup>1</sup> Escola pós-moderna: um espaço que valoriza a diversidade cultural, promovendo a coexistência de identidades múltiplas e fluidas, questionando as identidades fixas e hegemônica.

Desse modo, a produção de identidade é caracterizada pelas representações culturais que nos cercam. Para a escola pós-moderna não se elege uma identidade mestra, mas sim uma identidade baseada na diversidade. A escola moderna, por outro lado, nos deixou cicatrizes por não considerar a multiculturalidade dos sujeitos, marcadas pela diferença de gênero, raça, etnia, sexualidade, local de moradia, padrão corporal, entre outros. Todavia, a ideologia da escola pós-moderna posiciona-se a favor dos grupos culturais historicamente reprimidos e marginalizados, questionando as narrativas dominantes e reconhecendo a diversidade em uma celebração móvel das produções da identidade do sujeito.

No âmbito da Educação Física não é difícil identificar as cicatrizes que a escola moderna nos legou, quando o currículo é pensado apenas na assepsia social de um corpo saudável, no autoritarismo de um professor em relação ao aluno para a execução perfeita de uma determinada habilidade motora, na busca exacerbada por vencer uma competição esportiva escolar, em aprender apenas algumas modalidades esportivas, ou ao afirmar que a educação é democrática sem incluir meninas, homossexuais, obesos, deficientes físicos, a cultura dos povos originários ou pessoas negras durante a tematização das práticas corporais. Nesses casos, não estamos promovendo uma educação para todos. Logo, buscamos minimizar essas cicatrizes, considerando que todas as culturas e todos os sujeitos são importantes e devem ser incluídos no currículo. Dessa forma, os trabalhos de Hall (2005), Goellner (2003), Fontana (2001) e Nunes e Neira (2023) influenciaram significativamente a produção na seção que vai tratar do papel da escola e da Educação Física na produção das identidades corporais em tempos pós-modernos.

Em seguida, apresentamos as teorias curriculares da Educação Física, iniciando com o currículo ginástico, que tinha como finalidade a produção de sujeitos com corpos saudáveis. Depois, surgiram os currículos globalizantes, que buscaram formar sujeitos com identidades competentes. Posteriormente, veio o currículo técnico-esportivo, cujo foco era produzir sujeitos com identidades vencedoras. Logo após, surgiu o currículo crítico, que visa à formação de sujeitos com identidades emancipadas. Na sequência, aparece o novo currículo saudável, que retoma a ideia de formar sujeitos saudáveis, semelhante ao currículo ginástico, mas com uma nova roupagem. Por fim, temos o currículo cultural, que busca a construção de identidades

solidárias frente às diferenças presentes na sociedade contemporânea. A sequência lógica das teorias apresentadas não sugere que uma teoria seja superior às outras, mas pretende caracterizar as diferentes teorias curriculares da Educação Física, até chegar ao currículo cultural, que defendemos nesta pesquisa. Nessa seção, as obras de Silva (2011), Nunes e Rúbio (2008), Neira e Nunes (2009), Moreira e Candau (2008), McLaren (1997) e Neira e Gramorelli (2017) foram determinantes para compreendermos o que está nas entrelinhas de cada uma dessas teorias do currículo da Educação Física.

Saltamos para a seção que tratou dos aspectos didático-metodológicos do Currículo Cultural da Educação Física, onde realizamos o mapeamento de quatro relatos de experiência produzidos por Vieira e Bonetto (2015), Neves (2019), Bonetto (2019) e Martins (2016), presentes no repositório do GPEF. A partir desses relatos, fizemos uma revisão sistemática para caracterizar os princípios ético-políticos e as situações didáticas. Esse trabalho foi fundamental para entendermos como seria possível a tematização do atletismo no Currículo Cultural da Educação Física. As produções que mais impactaram nosso trabalho foram as de Bonetto (2016), Santos Jr. (2020), Neira (2019), Corazza (1997) e Neira e Nunes (2022).

Finalmente, ressaltamos a relevância desta pesquisa, pois, ao realizar um mapeamento das obras que tematizam o atletismo no currículo cultural, identificamos, até o momento, poucos registros na literatura relacionados ao tema. Foram encontrados um artigo e quatro relatos de experiência, o que justifica a escolha de pesquisar o atletismo no contexto do currículo cultural.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo geral:**

Proporcionar situações didáticas que tematizem o atletismo dentro da perspectiva do currículo cultural da Educação Física para a formação de sujeitos com identidades solidárias.

### **1.2.2 Objetivos específicos:**

Caracterizar a escola pós-moderna, as teorias curriculares da Educação Física, os princípios ético-políticos, as situações didáticas do currículo cultural da Educação Física;

Elaborar situações didáticas que tematizem o atletismo nas aulas de Educação Física, ancoradas na teoria do Currículo Cultural;

Analisar discursivamente as situações didáticas do atletismo na perspectiva do Currículo Cultural da Educação Física, para ampliar as possibilidades de interpretações e intervenções pedagógicas.

### **1.3 Produto Educacional**

Utilizaremos, como produto educacional para a pesquisa, um relato de experiência em formato de e-book sobre a tematização do atletismo, fundamentado nos aspectos didático-metodológicos do Currículo Cultural da Educação Física, visando à produção de sujeitos solidários com as múltiplas diferenças que podem emergir no ambiente escolar, principalmente as identidades marcadas pelas condições de classe, etnia, gênero, sexualidade, níveis de habilidade, local de moradia, religião, entre outros.

Segundo Suárez (2011), os relatos de experiência são narrativas docentes que refletem as memórias pedagógicas ao colocarmos o currículo em ação. Essas experiências ocorrem nas escolas e são contadas pelos agentes envolvidos, influenciadas por suas próprias sensações, crenças, convicções e aspirações. Além disso, Suárez (2011, p.397) aponta o potencial do produto de um relato de experiência:

A relevância adquirida pela documentação narrativa das próprias experiências pedagógicas dos professores reside, precisamente, no enorme potencial que os seus produtos, as histórias pedagógicas, contêm para nos ensinar a interpretar o mundo escolar do ponto de vista dos seus protagonistas e a desenhar a formação de professores.

Para Suárez (2011), os relatos de experiências pedagógicas são narrados a partir da percepção do docente durante as aulas, enfatizando certas histórias de maneira particular. Assim, o relato transmite as experiências vividas durante as situações didáticas, criando narrativas sobre os episódios ocorridos. Em síntese, os

relatos de experiências são narrativas particulares do docente durante a ação pedagógica.

Neira (2018, p. 9) também destaca a importância dos relatos de experiência desde os primeiros passos na implementação do currículo cultural na Educação Física:

Produzir relatos de experiência da perspectiva cultural é uma prática adotada pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da USP desde o princípio de suas atividades, em 2004. A intenção inicial era compor um material escrito que permitisse discutir os trabalhos realizados nas escolas em que atuavam os professores e professoras participantes.

Neira (2018) entende que os relatos de experiência são artefatos importantes nas atividades de formação dos docentes, pois envolvem indagação, escrita e reescrita. Para o autor, trata-se de inscrever o vivido de outra forma, recriando histórias de ensino sem necessariamente classificá-las como boas práticas, uma vez que nem sempre nos destacamos em nossas ações pedagógicas.

Portanto, esses argumentos justificam a escolha da produção dos relatos de experiência como produto educacional neste trabalho acadêmico.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. O papel da escola e da Educação Física na produção das identidades corporais em tempos pós-modernos**

A escola contemporânea confronta desafios significativos no que diz respeito ao processo de produção das identidades. Isso se deve à presença marcante de uma diversidade multicultural no ambiente escolar, que, por vezes, legitima algumas identidades em detrimento de outras. Nesse embate pela atribuição de significados das diferenças culturais, a escola desempenha um papel relevante na promoção de uma concepção curricular capaz de reconhecer e valorizar as identidades e diferenças em uma sociedade pós-moderna.

Compreendendo a escola como uma instituição social que agrega pessoas de diversos grupos culturais, notadamente aquelas marcadas por diferenças de classe, raça, gênero, orientação sexual, religião, entre outros, ela se configura como um espaço onde as diferenças se encontram. Nesse contexto, é essencial que a escola desenvolva ações pedagógicas capazes de fortalecer todas as identidades, destacando, em especial, aquelas que se caracterizam como a diferença.

Nessa perspectiva, Nunes e Neira (2023, p. 2) compreendem que “a diferença cultural é concebida como uma prática discursiva atravessada por relações de poder, o que inviabiliza pensar a educação e, principalmente, o currículo escolar [...]”. Nesse cenário de conflito, a escola, enquanto instituição democrática de conhecimento, assume a responsabilidade de gerar saberes originados da diversidade e da diferença. Portanto, a escola não deve “cruzar os braços” pois desempenha um papel fundamental na desconstrução desse processo.

Conforme destacado por Nunes e Neira (2023), na tradição escolar, é comum a percepção do “outro” de maneira insensível, abrangendo desde a criança considerada gorda, negra, alta, com deficiência, baixa, nariguda, orelhuda, até aquela com pés grandes, em situação de pobreza, ou identificada como homossexual. Todas essas categorias enfrentam distintos processos de exclusão e discriminação. Nesse contexto, os autores destacam que uma escola que apresente essas características faz contraponto com a diferença, excluindo aqueles que mais necessitam da educação.

Nessa conjectura Nunes e Neira (2023, p. 2) alertam para a inépcia da sociedade moderna na produção de identidades:

São cada vez mais abundantes as denúncias de que a sociedade moderna perdeu seu centro, que ele foi deslocado, não existindo, portanto, nenhum princípio articulador ou organizador. A sociedade não é um todo unificado e bem-delimitado, nem uma totalidade resultante de mudanças evolucionárias. Ao contrário disso, ela é constantemente descentrada. Não há um tom adequado para este tempo presente, não há nomes que o designem, definam ou classifiquem. (Nunes; Neira, 2023, p. 2)

Sob esse olhar, propomos uma análise sobre as questões que permeiam as identidades na contemporaneidade. Qual é o impacto sobre as questões das identidades em tempos pós-modernos? Qual o papel da escola na produção de identidade cultural dos corpos? De que maneira podemos redefinir uma ação pedagógica descentralizada da identidade para a diferença? Estas são indagações essenciais para uma educação contemporânea, que demanda uma discussão urgente. É fundamental abordar essas questões para que a educação em nosso país possa efetivamente promover a justiça social e curricular, corrigindo as discrepâncias em privilégios entre os diferentes grupos sociais.

### 2.1.1 A identidade cultural na pós-modernidade

Para compreendermos a identidade em tempos pós-modernos, recorreremos ao trabalho intitulado “A Identidade Cultural na Pós-Modernidade”. Mais especificamente, no primeiro capítulo, que aborda A identidade em questão, escrito pelo professor da *Open University* na Inglaterra, Stuart Hall. Nessa obra, Hall trata de três concepções de identidade: a do sujeito iluminista, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Dessa forma, apresentaremos brevemente o entendimento dessas perspectivas sobre a identidade.

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (Hall, 2005, p.7)

Conforme Stuart Hall (2005), as relações de identidades culturais referem-se aos aspectos de nossa identidade que emergem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, principalmente, nacionalidade. Hall propõe uma descentralização das identidades da modernidade, que historicamente privilegiaram as culturas dominantes, desencadeando uma “crise de identidade” e questionando as formas de produção das identidades construídas na sociedade moderna.

A primeira concepção de identidade apresentada por Stuart Hall (2005) é a do sujeito do Iluminismo. Nessa concepção o sujeito era fundamentado na ideia de que a pessoa humana é um indivíduo integralmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e ação. Esse “centro” era composto por um núcleo interior que se manifestava pela primeira vez no nascimento do sujeito e continuava a se desenvolver ao longo da existência, mantendo-se essencialmente o mesmo, ou seja, contínuo e “idêntico” a si mesmo, segundo o autor era uma concepção muito “individualista” do sujeito e de sua identidade.

Em seguida, Stuart Hall (2005), identificado como a segunda perspectiva o *sujeito sociológico*, que reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a conscientização de que o núcleo interior do sujeito não é autônomo nem autossuficiente. Em vez disso, esse núcleo é moldado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que atuam como mediadoras dos valores, sentidos e símbolos presentes na cultura dos ambientes que ele e ela ocupa. Conforme essa perspectiva, que se estabeleceu como a concepção sociológica clássica, a identidade é forjada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda mantém um núcleo ou essência interior, o “eu real”, mas este é continuamente formado e modificado em um diálogo constante com os mundos culturais “exteriores” e as identidades proporcionadas por esses mundos. Nessa concepção sociológica, a identidade preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” entre o mundo pessoal e o mundo público.

E finalmente Stuart Hall (2005) propõe a concepção do sujeito pós-moderno, que ele define como desprovido de uma identidade fixa, essencial ou permanente. Nessa perspectiva, a identidade se transforma em uma “celebração móvel”, constantemente moldada em relação às maneiras como somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos cercam. Hall destaca que a identidade é

historicamente definida, não biologicamente, e que o sujeito assume diferentes identidades em momentos distintos, as quais não estão unificadas em torno de um “eu” coerente. No interior de cada indivíduo, coexistem identidades contraditórias que puxam em direções diversas, resultando em um constante deslocamento de nossas identificações. A sensação de possuir uma identidade unificada ao longo da vida é, segundo Hall, uma construção baseada em narrativas convenientes sobre nós mesmos ou uma reconfortante “narrativa do eu”. À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e em constante mudança de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar pelo menos temporariamente.

Nesse contexto, Stuart Hall (2005) proporciona uma perspicaz reflexão sobre o “jogo de identidades”, no qual uma abordagem politizada pode influenciar a construção da identidade. Hall sugere que a identidade do sujeito é moldada por meio de uma representação denominada “identidade mestra”, a qual é politicamente interpelada ou representada. Isso implica que se desenrola uma batalha simbólica entre diferentes identidades, sendo uma orientada por uma política de identidade de classe e a outra por uma política de diferença.

Em outras palavras, em uma sociedade que abraça uma identidade culturalmente moderna, há uma valorização da cultura nacional como identidade mestra. Por outro lado, em uma sociedade pós-moderna, observa-se uma transição do enfoque de uma identidade mestra para uma ênfase na identidade da diversidade. Nesse cenário, busca-se proporcionar a todos os indivíduos um espaço de representação social caracterizado pela equidade sociopolítica e cultural. Esse movimento representa uma mudança paradigmática, onde a pluralidade de identidades é reconhecida e celebrada, deslocando-se da hegemonia de uma única identidade cultural.

Explorando essa temática no âmbito da Educação Física escolar, destaca-se a contribuição de Nunes e Neira (2023) em sua obra denominada “O jogo da identidade e diferença no Currículo Cultural da Educação Física”, onde os autores buscam territorializar esse debate a partir de uma perspectiva pedagógica da Educação Física. Para os autores, quando professores e professoras problematizam essa concepção, criam-se condições para que a diferença seja evidenciada frente a uma identidade

essencializada, confrontando as forças que impõem tais significados com os discursos advindos da própria turma.

Nunes e Neira (2023, p.13) destacam que:

Um currículo a favor das diferenças é o que podemos perceber nas ações didáticas empreendidas pelos docentes ao valorizarem a desconstrução discursiva acerca das práticas corporais e sua relação com a genealogia. Assim, ao estarem sensíveis a essas questões, momentos impensáveis se potencializam, favorecendo novas perspectivas de conhecimento, a invenção de outras manifestações da cultura corporal e uma pluralidade de leituras de mundo.

É importante ressaltar que a disputa no jogo da identidade e diferença não se caracteriza como algo perfeito, mas sim como uma forma de democratizar o currículo educacional. Conforme alertado por Nunes e Neira (2023), uma pedagogia que valoriza a identidade em detrimento da diferença corre o risco de empregar ações didáticas que uniformizam pela invisibilização das diferenças. Daí a importância de uma atitude crítica dos docentes diante do que propõem, concedendo-se o tempo necessário para rever decisões e replanejar as situações didáticas nas aulas de Educação Física, na medida em que as narrativas dos estudantes são produzidas, as aulas seguintes serão planejadas, abrindo espaço no currículo para os grupos que foram marcados pela diferença.

Nessa perspectiva a ação pedagógica para que os estudantes possam entender as trocas de identidades e discursos nas práticas corporais é uma tarefa desafiadora. Isso exige uma postura política e envolvimento social, além de uma disposição para lidar com conflitos e desestruturar o que é considerado normal. Abandonar a ideia de diferença e identidade, e superar as dicotomias que tentam nos unir de maneira uniforme, não é algo fácil. Muitas vezes somos impulsionados a buscar um porto seguro baseado na ideia de uma identidade. Portanto, é fundamental considerar processos micropolíticos nos quais as singularidades possam se destacar frente à homogeneização das identidades (Nunes e Neira, 2023).

De forma sintética, consideramos que uma proposta curricular da Educação Física, que coloca em xeque as ações pedagógicas identitárias, possibilita outros modos de significar as práticas corporais que foram historicamente marginalizadas. Isso leva os alunos e alunas a refletir sobre uma sociedade marcada pela diferença,

conferindo sua relevância a partir de uma justiça curricular em tempos pós-modernos, valorizando todas as formas de representação cultural, ressaltando que a própria cultura é regulada na sociedade.

### 2.1.2 A produção cultural do corpo na escola

A escola, como uma instituição que promove a produção da cultura do corpo, permite que crianças, jovens, adultos e idosos possam aprender determinadas culturas constituídas na sociedade. No âmbito da Educação Física, conhecimentos das práticas corporais, como jogos e brincadeiras, ginásticas, esportes, lutas, danças e outras manifestações da cultura corporal, são tratadas pedagogicamente para novas formas de significação por meio da linguagem. Em síntese, o corpo faz a leitura da cultura na sociedade para a construção da sua identidade cultural do corpo em um processo histórico-político por meio das vivências, discurso, experiências estéticas corporais em meio a própria cultura.

Concordamos com Goellner (2003) que, ao discutir a produção cultural do corpo, destaca a importância de conceber o corpo como um produto da cultura, sublinhando que tal concepção constitui tanto um desafio quanto uma necessidade. Este desafio emerge ao romper com a perspectiva naturalista que frequentemente permeia a observação, explicação, classificação e tratamento do corpo. Paralelamente, a necessidade de desnaturalização revela a dimensão histórica do corpo, enfatizando a relevância de compreendê-lo dentro de um contexto cultural.

Goellner (2003, p.31) compreende o corpo e a cultura da seguinte forma:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem.

É relevante salientar a concepção de Goellner (2003) acerca do corpo, evidenciando sua relação com a expressão e linguagem na configuração da cultura

do corpo. Para a referida autora, o corpo não é apenas aquilo que se expressa biologicamente, mas também aquilo que se enuncia a seu respeito, sendo construído mediante a linguagem. Dessa forma, a linguagem não meramente reflete a realidade existente; ela, por si só, exerce o papel de criadora do existente. No que concerne ao corpo, a linguagem detém a capacidade de designá-lo, classificá-lo, conferir-lhe normalidades e anormalidades, instituindo numa luta de significação cultural. Em suma, a produção da cultura do corpo é uma construção cultural por meio da linguagem, integrada ao contexto social, político e histórico. Nesse sentido, as vivências do corpo são moldadas, interpretadas e produzidas por essa interação complexa entre linguagem e cultura na sociedade, possibilitando novas formas de identidades do corpo.

Essas formas de produção cultural do corpo são evidenciadas em todos os ambientes. No entanto, nossa proposta de análise está direcionada para a escola, por ser um espaço propício à aprendizagem, no qual as vivências corporais, discursos corporais e experiências estéticas podem influenciar a formação da identidade dos educandos e educandas durante o período de escolarização.

Elegemos o texto de Roseli A. Cação Fontana, nomeado “O corpo aprendiz” (2001), que apresenta narrativas que nos levam a refletir sobre o papel da escola na formação da identidade. A autora compartilha suas próprias histórias, onde suas experiências culturais na escola deixaram marcas significativas em sua formação da identidade corporal. A partir desse texto, analisaremos as narrativas que se caracterizam por discursos, vivências e experiências estéticas corporais no ambiente escolar, destacando a influência desse contexto na construção da identidade corporal.

Nessa construção significativa da identidade corporal, os discursos corporais se configuram como um conjunto de signos dirigidos ao corpo, que regulam as identidades corporais. Assim como a ação corporal de uma determinada pessoa pode influenciar outras. No entanto, os discursos corporais sofrem modificações de acordo com o contexto cultural em que se vive. Nesse sentido, Fontana apresenta relatos onde a construção de sua identidade foi influenciada pelo discurso do corpo.

Professora: “Cação Fontana!!!!”

Fontana: Mais uma vez ecoava pelo ginásio de esportes a voz de minha professora de Educação Física. Do outro lado da quadra, seu olhar escrutinador; examinando e corrigindo constantemente a conduta e postura

física de cada estudante, flagrava sempre, por mais que eu tentasse me ocultar, os desacertos de meu corpo desengonçado de adolescente tímida. (Fontana, 2001, p.41)

Professora: “Não é assim que se bate na bola para o saque! Eu já expliquei! Eu já expliquei!” “Como você pretende acertar a manchete? Braços estirados, vamos!” “Cação Fontana, preste atenção! Endireite as costas!” (Fontana, p.42)

Fontana: Meu corpo, tornado visível em sua negatividade, parecia não obedecer às exigências de minha professora. Exposta às correções públicas, sentia todos os olhos sobre mim, ouvia os risos de minhas colegas de classe. Olhos baixos, embaçados, o choro sufocado engasgando-me, coberta de vergonha ansiava pelo fim daquele suplício que se repetia duas vezes a cada semana. De forma dolorosa, tomei consciência, naquele ritual avaliativo constante, de que tinha um corpo atrofiado: desatento, inadequado, sem tônus, sem força, sem resistência, sem conserto. ... (Ibidem, p.42)

Como podemos observar, torna-se evidente que as formas discursivas do corpo empregadas pela professora de Educação Física deixaram marcas na aluna Cação Fontana. Suas expressões, postura corporal, modo de olhar e a forma autoritária de explicar o conteúdo tentam moldar um corpo estruturado e padronizado, o qual não possui significado para a jovem aluna. Essas marcas se expandem sobre as correções públicas e os risos dos seus “colegas”. Logo, podemos inferir que essas formas discursivas do corpo produziram signos negativos para os educandos em aulas de Educação Física, onde o movimento padronizado configura-se como a identidade, e a diferença representa um corpo que não atende a essas características. Esses discursos do corpo ocasionam marcas que não deveriam ser evidenciadas em um ambiente escolar, como choro, vergonha, a percepção do corpo como atrofiado, desatento, inadequado, sem tônus, sem força, sem resistência e sem conserto.

Além disso, os discursos do corpo, mediados pela cultura, proporcionam determinadas aprendizagens, gerando marcas que podem ser positivas ou negativas. Para nós, que defendemos uma escola pós-moderna para a produção de identidades corporais, os discursos devem ter um olhar que atenda à diferença com igualdade, possibilitando a inclusão de todos, inclusive aqueles que não apresentam um padrão de movimento de uma determinada cultura corporal no ambiente escolar. Dessa forma, o professor centraliza a cultura no processo pedagógico, explorando as produções discursivas e gestualidades culturalmente diversas para promover a inclusão de todos no contexto educacional.

Outra situação que pode influenciar a formação das identidades são as vivências corporais, que são as ações do corpo em meio à cultura, tais como jogar futebol, correr descalço, tomar banho com sabonete, vestir uma calça, pentear o cabelo de uma determinada maneira, entre outras. Essas são formas pelas quais o corpo vai atribuindo significados às suas atuações. Retornando ao texto de Fontana (2001, p. 42), encontramos também a influência das vivências corporais na formação da identidade:

Fontana: De início, eu tentava aceitar e acertar. Procurava repetir em casa as cambalhotas, os movimentos do vôlei, as corridas e saltos. Era assim que eu, aluna exemplar, estudava as outras disciplinas: aplicava-me, repetindo os exercícios, procurando imitá-los e memorizá-los.

Fontana: Ir para as aulas de Educação Física tomou-se doloroso dever. Saía de casa andando bem devagar. Inventava obstáculos pelo caminho, encompridava o trajeto, pouco me importando com os atrasos. Em aula, fingia que as palavras da professora não se dirigiam a mim.

Olhando criticamente para essas narrativas, observamos que os discursos do corpo apresentados anteriormente influenciaram as vivências corporais de tal forma que Fontana buscava reproduzir em casa as vivências corporais realizadas na escola. No entanto, a reprodução do padrão de movimento proposto pela professora não tinha significado para a aluna, modificando outras formas de vivências corporais que, para ela, tinham significado. Agora, aquela aluna que se considera uma estudante exemplar, reproduzia ações corporais que faziam contraponto com sua identidade de aluna comprometida, caminhando lentamente e prolongando o trajeto, demorando-se para ir para a escola. Imaginemos se a professora privilegiasse suas diferenças, o contrário aconteceria, existiria uma motivação para voltar para a escola ou até mesmo reproduzir o que foi aprendido na escola em casa com satisfação. Como vimos, as vivências do corpo foram determinantes na produção da identidade corporal da jovem aluna.

Outra forma de produção das identidades são as experiências estéticas, que se caracterizam como um conjunto de vivências que influenciam significativamente os corpos a agirem de determinadas maneiras, inspirados pela cultura. No texto de Fontana, encontramos algumas passagens que se caracterizam como experiências estéticas

Fontana: Na escola, aprendíamos a olhar e a nos olhar; a modular a voz ao falar, a ouvir; a calar, a regular os movimentos do corpo. Ali, ‘todos os sentidos [eram] treinados, fazendo com que cada um e cada uma [conhecesse] os sons, os cheiros, e os sabores «bons» e decentes e [rejeitasse] os indecentes; [aprendesse] o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que [tivéssemos] algumas habilidades e não outras...’. (Fontana, 2001, p. 43)

Fontana: percebo que a mulher-professora apaixonada pela palavra, miúda e desengonçada de corpo, ombros curvos de cerzideira, que hoje sou, foi-se constituindo em mim, como aprendizado mais do que como escolha. (Fontana, 2001, p. 50)

É interessante considerar, nos relatos, que o comportamento de Fontana não foi construído naturalmente, mas sim culturalmente, a escola teve uma significativa influência na formação de sua identidade, abrangendo aspectos como o olhar, a fala, os movimentos e interpretações de mundo, entre outras experiências estéticas, que desempenharam papel importante na constituição de sua identidade. Para a autora, a cultura presente na escola exerceu influência marcante, levando-a a identificar-se como um corpo de cerzideira, que foi sendo costurado e moldado pelas normas da instituição educacional, assim como pelas abordagens didáticas adotadas pelas docentes. Para autora este processo de aprendizado ocorreu por meio da cultura e não como uma escolha intencional. Em outras palavras, as experiências estéticas encontradas na escola exerceram uma influência determinante na formação da identidade dos estudantes, moldando a ação do corpo na sociedade.

Nesse contexto, Bento (2011), ao estudar a identidade e a diferença no ambiente escolar, identificou que é um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar”, como se houvesse um lado da igualdade. Sabendo que o que está em jogo são os valores hegemônicos, nessas situações, estudantes deixam de frequentar a escola porque a produção de identidade não é tratada da mesma forma para todos. A autora ainda ressalta que:

A escola não é uma ilha. Embora saibamos que historicamente tem cumprido principalmente o papel de reprodutora de uma visão naturalizada das relações sociais, notamos que os debates que atravessam a sociedade brasileira também podem se sentir nas salas de aula. Há um saudável incômodo de educadores/as, gestores/as das políticas públicas e do ativismo em trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos direitos humanos em uma perspectiva ampla. (Bento, 2011, p.558)

Nesse caso, a escola contemporânea, pós-moderna, ganha evidência, estabelecendo um tratamento que dá visibilidade aos grupos marcados pela diferença, dando-lhes a condição de igualdade de oportunidades e equidade necessárias, proporcionando aos alunos o usufruto de uma educação digna e de qualidade.

No contexto dessa disputa, ao tratar pedagogicamente as significações do corpo, Cesar e Duarte (2009), identificam que, no âmbito da instituição escolar, apesar da busca por redefinir sua identidade, subsiste uma “natureza” intrinsecamente disciplinadora. A presença persistente de elementos antiquados, como currículos, grades curriculares, exames, boletins, carteiras enfileiradas e professores que advogam por maior disciplina nas aulas, evidencia essa característica. Mesmo no contexto de uma “escola contemporânea”, nota-se a constante tentativa de regular e disciplinar o conteúdo a ser ensinado. Ao mesmo tempo, os autores ressaltam os esforços em introduzir novos temas e problemas nos currículos, abordando aspectos éticos, de consumo, meio ambiente, sexualidade, relações étnico-raciais, gênero, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e, mais recentemente, questões alimentares focadas no combate à obesidade na escola. Contudo, alertamos para os riscos inerentes a essa estrutura pedagógica, que pode contribuir para a reprodução de estruturas obsoletas na escola. Isso destaca a importância de desafiar-se na concepção de novas possibilidades para a instituição educacional, através da elaboração de currículos capazes de lidar com a complexidade multicultural enfrentada pelas escolas contemporâneas.

Diante das enunciações apresentadas até aqui, compreendemos a relevância das culturas e o papel da escola na produção das identidades corporais, embora entendamos que não se configura como uma tarefa fácil. Pelo contrário, os desafios são diversificados. Entretanto, apontamos que uma proposta educativa no processo de construção de identidades, que toma partido para a diferença, representa um grande avanço para uma escola contemporânea. Anteriormente, ao favorecer a identidade individual, mestra e hegemônica, impregnada numa sociedade estruturalizada e disciplinadora dos corpos, não conseguiria visualizar a existência de corpos que foram marginalizados ao longo do processo histórico, social e cultural que a educação brasileira muitas vezes “finge” não perceber. Contudo, esses corpos marginalizados estão lá, presentes todos os dias, em todas as aulas, em todos os

lugares. Ao nos posicionarmos com um passo atrás, buscamos evidenciar algumas negligências que os grupos minoritários vêm sofrendo em sua formação educacional.

O ensino de Educação Física, por sua vez, pode impactar negativamente na formação da identidade corporal quando os professores não priorizam as culturas corporais dos grupos considerados “diferentes”. Nesse jogo da identidade corre o risco de negligenciar a democratização do ensino, ao dar preferência às culturas corporais hegemônicas e ignorar as culturas das minorias. O ensino que desafia essa abordagem pode receber críticas de quem busca impor uma concepção reguladora. Não obstante, ao reconhecer e incluir no processo pedagógico os menos habilidosos, negros, gays, religiosos, gordos e outros grupos culturalmente marginalizados, proporcionando-lhes os mesmos direitos e respeito que todos deveriam ter, a Educação Física contribuirá para a formação de identidades corporais mais propícias à aprendizagem em meio à multiculturalidade presente na escola contemporânea.

Assim, ao promover a participação igualitária e respeitosa de todos os grupos sociais, a Educação Física contribui para a construção de identidades corporais que refletem corpos democráticos, felizes e enriquecidos por vivências significativas em uma sociedade pós-moderna, onde as práticas corporais em meio a esse leque cultural podem ganhar novas formas de significação na vida de cada educando.

## **2.2. Teorias curriculares da Educação Física**

As teorias curriculares da Educação Física emergiram com as transformações sociais que demandaram que a escola forme determinados sujeitos que se adequem às configurações sociais, segundo Silva (2011). Intrinsecamente, as teorias do currículo estão ligadas às questões de “identidade” ou “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim “curriculum”, significaria “pista de corrida”. O autor traz uma analogia onde o percurso durante uma corrida é como se fosse o currículo que nos constitui, determinando certas identidades corporais e constituindo quem somos.

Nunes e Rúbio (2008, p.56) compreendem que:

O currículo aqui é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo que acontece na escolarização. Enquanto projeto político

que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle e a eficiência social. O currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, pelos seus modos de endereçamento nos chama a ocupar determinadas posições de sujeito. O currículo, por regular as ações dos sujeitos da educação, forma identidades.

O currículo das instituições escolares desempenha um papel importante na disseminação da cultura na sociedade, envolvendo uma luta pela significação social de identidade, poder e hegemonia. Ao selecionar determinados conteúdos culturais para compor o currículo, ocorre uma privilegiação de certos grupos em detrimento de outros. Nesse contexto de relações de poder, os autores argumentam que a escolha dos conteúdos é determinante no processo de ensino, estando relacionada à política, ética e formação humana (Neira e Nunes, 2009). Dessa forma, podemos compreender que a teorização curricular é parte integrante da evolução cultural do ensino, sendo influenciada diretamente pelas transformações sociais que modulam os currículos e, conseqüentemente, afetam a formação dos sujeitos na sociedade.

As teorias do currículo têm sido, historicamente, chamadas de “tendências pedagógicas” (Ghiraldelli Jr., 1988) ou “abordagens” (Darido, 2003). Esses e outros autores utilizam tais termos para classificar situações de ensino, onde a ação do professor integra teorias sobre ser humano, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, área, etc. Todavia, não queremos desmerecer essa categorização. Para nós, que defendemos as teorias pós-críticas, denominamos o termo de teoria curricular, apoiados em Silva (2011, p. 21), compreendendo que “todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias do currículo”.

Ao questionar as abordagens da Educação Física, Neira (2022) sugere que devemos empregar o termo currículo ou a expressão teoria curricular para categorizar as teorias de ensino dessa disciplina. Influenciando a formação dos sujeitos, ou seja, uma identidade, o que requer a definição de objetivos, a mobilização de certos conteúdos, a organização e desenvolvimento de atividades de ensino de maneiras próprias, e a adoção de certos instrumentos de avaliação, características essas que influenciam o processo educativo.

Como vimos, as teorias curriculares buscaram formar determinados tipos de sujeitos a partir dos desenhos sociais nos quais são submetidos às manifestações discursivas de relações de poder por meio da cultura. A seguir, apresentaremos um

percurso histórico da Educação Física para compreender como a sociedade influenciou as formações curriculares e quais tipos de sujeitos a Educação Física buscou formar até a contemporaneidade.

### 2.2.1 Tradição, modernidade e o currículo ginástico

Num cenário de uma sociedade de economia agrário-exportadora que privilegiava os grandes centros, a educação no Brasil não tinha significado para todas as pessoas. A finalidade era colonizar os sujeitos através da catequese para que os indígenas e filhos dos colonos fossem instruídos a atender à demanda da elite, que privilegiava de um currículo ideal com o interesse de formação do homem universal e cristão, visando ao ensino humanista de cultura geral e enciclopédico, detentor de uma concepção aristotélica (Neira e Nunes, 2009).

As mudanças do século XVII para o XVIII possibilitaram a constituição dos Estados nacionais e a Modernidade, onde agora a educação, inspirada pelo modelo europeu, centra-se na criança-aluno como sujeito importante em uma sociedade reformada, influenciada pela produção, o capitalismo, e pela outra forma de governo, o Estado-Nação. Nessas transformações, ressurgiu a Educação Física na escola, integrando-se à Educação Moral e à Educação Intelectual como bases para a Educação Integral do homem moderno, visando a educar os corpos de crianças e jovens. Nesse contexto surge o currículo ginástico com base nas propostas que procuravam valorizar a prática da ginástica para a sociedade mais ampla (Neira e Nunes, 2009).

Este período, marcado por significativas transformações sociais e econômicas, testemunhou o surgimento da burguesia como a classe dominante e o proletariado como a classe dominada. A estrutura da escola moderna foi concebida com a função social de “construir” uma sociedade em crescimento capitalista, promovendo identidades vigorosas para liderar e identidades submissas para aqueles destinados a vender sua força de trabalho na produção de riquezas. A Educação Física no Brasil inicialmente foi denominada ginástica e teve sua prática restrita às escolas do Rio de Janeiro, capital da República, especificamente naquelas de caráter militar, até o início do século XX. (Nunes e Rúbio, 2008).

De acordo com Nunes e Rúbio (2008), esse período de currículo ginástico desempenhou uma função social na construção da sociedade capitalista em expansão. Nesse contexto, identidades saudáveis foram concebidas para “construir” a mencionada sociedade, demandando identidades empreendedoras para liderá-la e identidades fortes e subservientes para aqueles envolvidos na venda de sua força de trabalho na produção de riquezas. A Educação Física, segundo a perspectiva dos autores, esteve intrinsecamente relacionada a esses movimentos, empregando métodos ginásticos nos países continentais europeus e dando ênfase aos esportes na Inglaterra.

Sob a influência do pensamento liberal das elites brasileiras e numa perspectiva denominada Higienista, o currículo brasileiro enfatizava a aquisição de hábitos de higiene e saúde, destacando o desenvolvimento físico e moral. A prática pedagógica era fundamentada nos métodos europeus de ginástica, e seu “currículo-ginástico” desempenhava um papel fundamental na disseminação dos modos de vida das elites dirigentes para as demais classes sociais, contribuindo para a construção de sujeitos de identidades saudáveis em uma sociedade voltada para a saúde (Nunes e Rúbio, 2008).

No âmbito do currículo da Educação Física, observa-se uma transição clara da preocupação ortopédica e higiênica para a busca da eficiência do rendimento físico. Anteriormente concebida como uma atividade predominantemente prática e complementar ao currículo, a Educação Física carecia de uma fundamentação teórica que a distinguiu das práticas militares. Sob a influência das diretrizes militares, em 1921, a Educação Física instituiu, por meio de decreto, o Método do Exército Francês na rede escolar. O propósito era moldar o caráter, promover a hierarquia e assegurar a força física aos praticantes, visando ao adestramento e capacitação corporal para a força de trabalho, a reprodução saudável e, por conseguinte, o desenvolvimento econômico nacional. Essas mudanças refletem a evolução da Educação Física como instrumento pedagógico, agora orientada por uma perspectiva militarizada, que se alinhava com os objetivos de formação cívica e física da juventude. Vale ressaltar que tais transformações na pedagogia brasileira foram resultado de diversas reformas educacionais, influenciadas pelos princípios democráticos, no entanto, o currículo ainda privilegiava sujeitos de corpos saudáveis (Nunes e Rúbio, 2008).

Ghiraldelli Jr. (1988) recorda de uma sociedade higienista, enfocando a prioridade da saúde. A Educação Física se preocupava com formação de indivíduos saudáveis, visando a promoção da saúde coletiva por meio de um projeto de “aspepsia social”. Essa concepção de ensino disciplinava hábitos de práticas como ginástica, desporto e os jogos recreativos, afastando as pessoas de atividades prejudiciais à saúde e moral. Ghiraldelli Jr. argumenta que o modelo buscava disseminar padrões de conduta das elites dirigentes para todas as classes sociais, almejando uma sociedade livre de doenças e vícios por meio de pensamento liberal, sendo depositadas nas instituições educacionais as esperanças das elites para a construção de uma sociedade democrática e livre de problemas sociais, atribuindo, erroneamente, à “ignorância popular” a culpa pelos desafios sociais, que, na realidade, derivam da natureza do sistema capitalista.

Além disso o currículo ginástico também influenciou no militarismo, que vislumbrava a imposição à sociedade de padrões comportamentais estereotipados, derivados da disciplina militar, e está atentamente voltado à saúde individual e pública. Sua finalidade primordial é forjar uma juventude apta para enfrentar combates e guerras, visando elevar a Nação ao papel de servidora e defensora da Pátria. As aulas de Educação Física desempenham um processo de seleção natural, eliminando os fisicamente incapazes para promover a maximização da força da população. Ademais, o modelo militarista busca formar o “cidadão-soldado”, destacando valores como coragem, vitalidade, heroísmo e disciplina exacerbada. Dessa forma, a ideia era formar um homem obediente e adestrado. O autor observa que, após a derrota do nazifascismo em 1945, os ideais militaristas foram compelidos a se reinventar, abandonando argumentos mais comprometidos com o espírito belicoso, possibilitando novas possibilidades educacionais. (Ghiraldelli Jr., 1988).

Segundo Neira (2022) o currículo ginástico tinha como foco aprimorar a aptidão física para construir identidades saudáveis. No Brasil, prevaleceu uma abordagem padronizada com sequências de exercícios sincronizados, visando afastar doenças e promover o higienismo como aspecto civilizatório.

### 2.2.2 Industrialização e tecnicismos e o currículo técnico-esportivo e os currículos globalizantes

A configuração social modifica, o modo disciplinar não era mais prevenir, mas sim moldar os sujeitos. Nesse sentido, as mudanças foram voltadas para um modelo recém-inventado que privilegiava um sistema de produção que possibilitou um maior acúmulo e concentração de capital e dos meios de produção e barateamento da mão de obra e, concomitantemente, a desapropriação dos conhecimentos dos trabalhadores contribuíram ainda mais para a desqualificação e desvalorização da classe trabalhadora e a mecanização homogeneizante do trabalho (Neira e Nunes, 2009).

Os modelos taylorista e fordista reforçaram a estrutura hierárquica e piramidal de autoridade, com aqueles detentores de conhecimentos validados socialmente ocupando o topo, alimentando um sistema contínuo de retroalimentação. Essa fase histórica propiciou o surgimento da concepção pedagógica tecnicista, focada em métodos eficazes de ensino. A nova organização social resultou na base da pirâmide sendo ocupada pelos “colarinhos azuis”, representando o contingente com educação primária. Os que concluíram o primeiro grau podiam ascender a cargos de controle ou chefia. Já os patamares superiores da produção, como supervisão, gerência, direção e presidência, reservavam-se aos “colarinhos brancos” com trajetórias educacionais mais extensas. No Brasil do pós-Guerra, o tecnicismo ganhou impulso, alterando o panorama educacional ao direcionar o processo para objetivos e organização racional dos meios, retirando a iniciativa do professor (Pedagogia Tradicional) e deslocando o aluno do centro (Escola Nova). Professores e alunos passaram a ser meros executores de um projeto educacional mecanizado e concebido por especialistas imparciais (Neira e Nunes, 2009).

Nessa perspectiva, Nunes e Rúbio (2008) concebem esses momentos como um currículo técnico-esportivo, caracterizado pela aceleração do desenvolvimento industrial e urbanização. Durante os anos 1950 e 1960, o crescimento da rede de ensino público refletiu as demandas das camadas populares por ascensão social. Sob um governo populista, a ênfase na capacitação técnica através do ensino profissionalizante buscava atender a essas demandas. O objetivo educacional

valorizava o desempenho e os resultados superiores, promovendo a identidade competente e produtiva. A Educação Física, dentro desse contexto, era responsável por incorporar as identidades almejadas dos eficientes.

No que tange à prática, a inserção, nas aulas, do Método Desportivo Generalizado (MDG), o qual, embora tenha como fundamento o jogo e destaque para um componente lúdico significativo, foi gradualmente descaracterizado pela ênfase no treinamento e na busca de resultados favoráveis que as aulas passaram a adquirir. Com o progresso contínuo do esporte globalmente, a Educação Física incorporou os princípios da instituição esportiva, destacando-se um currículo tecnicista nesse período. Em consonância com as novas demandas sociais, o currículo tecnicista tinha como meta formar indivíduos de bom caráter, dotados de iniciativa e controle emocional. Durante os anos da ditadura militar, além da modernização do país, as atenções voltavam-se para o controle social, demandando que a educação se preocupasse com valores morais, tempo livre, lazer e a educação integral de jovens e crianças. Esses objetivos conferiam à Educação Física uma identidade proeminente no panorama educacional (Nunes e Rúbio, 2008).

Nesta conjuntura, a Educação Física desempenhou um papel fundamental na formação de atletas, promovendo a representação simbólica de uma nação composta por identidades de lutadoras e vencedoras. Dessa forma, novamente, a Educação Física alinhava-se com os objetivos do Estado (ditadura militar), que promovia a concepção de uma educação tecnicizada e neutra. Para os professores de Educação Física, cabia a responsabilidade de guiar os jovens na construção de determinadas identidades: disciplinadas e pacíficas, e, por extensão, acomodadas. Nesse cenário, o esporte e as competições escolares ganham destaque, dando origem a novas identidades nas instituições educativas, como o “professor-técnico” e o “aluno-atleta”. O treinamento esportivo configura-se como um componente micro curricular da Educação Física, contribuindo para a aquisição de conhecimentos validados pela sociedade e promovendo as identidades desejadas pelo Estado. Observa-se, ao longo desse período, uma série de eventos, sendo o currículo marcado por uma ênfase nas identidades vencedoras, excluindo aqueles alunos que não se alinham a tais características (Nunes e Rúbio, 2008).

Reforçando essa compreensão Neira (2022) ressalta que no currículo esportivista, aprimorar a aptidão física perdia em relevância para a modelagem do caráter, visando produzir identidades vencedoras capazes de impulsionar o desenvolvimento nacional.

Ainda nesse mesmo desenho social de classe, emergem os currículos globalizantes, no final dos anos 1980. Fundamentada em aspectos biológicos e psicológicos, outra abordagem de caráter tecnicista ganha força: o currículo da Psicomotricidade e o currículo desenvolvimentista ganham destaque. Esta objetivava garantir o desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social do educando. Tais objetivos seriam alcançados a partir da aprendizagem de habilidades motoras, respeitando as características do comportamento motor dos alunos. Nesse sentido, esses modelos curriculares configuram-se em acordo com as expectativas desejáveis para o século XXI visando formar identidades competentes (Nunes e Rúbio, 2008).

O currículo da Psicomotricidade chega ao Brasil no final da década de 1970, tendo como um dos principais influenciadores o francês Jean Le Boulch, com o livro Educação pelo movimento. Segundo Le Boulch (1984, p. 24) a Educação Psicomotora auxilia de forma significativa o processo de desenvolvimento infantil, no sentido de que “a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inadequações, difíceis de corrigir quando já estruturadas”. Sendo assim, o autor defende que desenvolver as capacidades psicomotoras das crianças quanto mais cedo melhor, para que os estímulos motor, intelectual e cognitivo sejam absorvidos na infância, pois em outras etapas do desenvolvimento humano fica mais complexo desenvolver essas habilidades, sabendo que na infância as crianças são muito mais susceptíveis a estímulos psicomotores. Para Wallon, (1995, p. 10):

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o cognitivo.

Posteriormente a Educação Física é influenciada pelo Currículo Desenvolvimentista, que tem como prioridade o movimento corporal, ou seja, o desenvolvimento motor das crianças, como as habilidades locomotoras, manipulativas

e estabilizadoras. Esse modelo foi dirigido para crianças de 4 a 14 anos por Go Tani, Edson de Jesus Manuel e, Eduardo Kokubun. O principal livro que influenciou esse currículo foi *Educação Física Escolar: uma Abordagem Desenvolvimentista*. Para Tani (2008, p. 315) “A Abordagem Desenvolvimentista coloca o movimento humano como centro das preocupações da EFE.” Ou seja, na Educação Física o movimento é o principal meio e fim para que os alunos atinjam seus objetivos.

Nesse mesmo estudo Tani (2008) reconhece que o currículo Desenvolvimentista enfatiza o valor do movimento nas suas diferentes dimensões e manifestações: biológica, social, cultural e evolutiva. É por meio de movimentos que o ser humano interage com os meios físico, social e cultural em que vive. Vinte anos após escrever o livro que supracitamos, o autor já reconhecia que o movimento por si só não era suficiente para atingir os objetivos da Educação Física escolar, mas sim com vários aspectos biológicos, políticos e socioculturais.

Concordando com essa perspectiva, Neira (2022) argumenta que há a proliferação de um discurso pedagógico que associa, por exemplo, aulas específicas de voleibol à organização espaço-temporal ou a aprendizagem de gestos típicos do basquetebol à internalização de valores éticos. Ele observa que essa teoria curricular não deve ser atribuída diretamente aos professores, mas sim entendida como uma reinterpretação dos discursos que buscam exaltar a importância da Educação Física sem embasamento científico sólido. Neira reitera que, de acordo com a literatura, não há evidências empíricas que sustentem a relação entre tarefas motoras de modalidades esportivas e o desenvolvimento comportamental nas aulas, ou seja, o currículo globalizante busca formar o sujeito competente, que para o autor é uma perspectiva ilusória.

### 2.2.3 Democracia e o currículo crítico

Dentro do contexto ainda de um desenho de classe social, o currículo crítico se destaca como um diálogo pedagógico influenciado nessa concepção de ensino, incorporando o discurso crítico da reprodução social. Essa perspectiva inicia a revelar o caráter ideológico dos conteúdos e seu papel nas disputas por hegemonia. Enquanto a teorização crítico-reprodutivista alerta os educadores sobre os efeitos

sociais de suas práticas pedagógicas, muitas vezes em contraposição às intenções planejadas, simultaneamente, coloca em segundo plano a especificidade da educação escolar (Neira e Nunes, 2009).

No Brasil, durante a abertura política de redemocratização dos anos 1980, a luta operária expandiu-se para outras categorias profissionais, incluindo o Magistério. Nesse período, os profissionais da educação buscaram participar ativamente na definição da política educacional e na promoção da valorização da escola pública. Entre as diversas conquistas, destacam-se o aumento ou criação da carga horária para reuniões pedagógicas, a implementação de colegiados nas escolas, a adoção de gestão democrática e autonomia na elaboração do projeto pedagógico da unidade escolar. Alinhada a uma perspectiva de Pedagogia Crítica, a educação era concebida como parte do processo de humanização, transformando a escola em um espaço de resistência à dominação, em vez de mero instrumento de reprodução da estrutura social existente. Nesse contexto, a atuação pedagógica visava contribuir para a transformação da sociedade. Apesar das várias abordagens da Pedagogia Crítica e de suas ideias heterogêneas, seus objetivos comuns centravam-se no fortalecimento do sujeito historicamente silenciado e oprimido na sociedade (Neira e Nunes, 2009).

Como resultado das interações da Educação Física com as Ciências Humanas e sua inserção na discussão pedagógica, novas concepções de ensino se desenvolvem em seu currículo. Sob a influência do pensamento de autores de orientação marxista, a Educação Física encontra-se imersa nas teorias críticas do currículo. Autores nacionais notáveis, como Freire, Saviani e Libâneo, contribuem para a emergência das concepções críticas de ensino para a área da Educação Física, exemplificadas pela perspectiva crítico-superadora e crítico-emancipatória (Nunes e Rúbio, 2008).

Essa perspectiva busca evidenciar os modelos reprodutores do sistema que perpetuam uma estrutura social injusta, reforçando as relações de dominação de um grupo sobre outro. A pedagogia crítica propõe uma concepção de conteúdo a partir da ótica da classe trabalhadora, vislumbra um modelo ideal de currículo, método e educação capaz de prevenir a injustiça social. Ao compreender as condições sociais de sua formulação e valorizar os participantes, incluindo sua própria cultura, o currículo crítico busca proporcionar à cultura subjugada as condições necessárias

para emancipar-se da dominação e alienação impostas pela ideologia hegemônica. Na teorização crítica, o educando, ao se aproximar dos domínios da cultura dominante, apropria-se desse espaço social de maneira equitativa. Dentro da pedagogia crítica, os sujeitos são conduzidos a assumir identidades emancipadas das condições opressoras que permeiam a sociedade (Nunes e Rúbio, 2008).

No que se refere ao currículo Crítico-superador, podemos dizer que surge de forma sistematizada principalmente a partir da publicação, em 1992, do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, obra construída a “seis mãos” por um coletivo de autores composto por Lino Castellani Filho, Celi Taffarel, Michele Ortega, Valter Bracht, Carmen Lúcia Soares e Elizabeth Varjal.

Soares *et al.*, (1992) propõe uma teorização crítica e inicia sua obra com a problematização do projeto político-pedagógico e do papel da Educação Física no contexto educacional do Brasil. Esse movimento é resultado da crise originada do conflito entre os interesses antagônicos das classes proprietária e proletária. Assim, as discussões da concepção crítico-superadora são propostas capazes de suprir a complexidade, globalidade, conflitividade e especificidade da educação, já que ela vê a escola como um espaço de apropriação da cultura e, ao mesmo tempo, repleto de tensões, justamente porque vai se contrapor, por meio da prática educativa, ao modelo de sociedade imposto pela classe dominante. Como afirmam os autores dessa tendência, cada classe social tem os seus interesses, que são diferentes e antagônicos:

Os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta do cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim às condições dignas de existência. (Soares *et al.*, 1992, p. 24).

E os interesses da classe dominante correspondem à:

Necessidade de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio, etc... correspondem a necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade... Sua luta é pela manutenção do status quo. (Soares *et al.*, 1992, p. 24).

Trazendo esse debate para a Educação Física especificamente, essa proposta busca sistematizar a cultura corporal como jogos, esporte, ginástica, dança, lutas e

demais formas de expressão corporal por meio da linguagem criadas pela humanidade, buscando fazer a leitura da realidade, posiciona-se ou identifica-se com os interesses da classe trabalhadora em oposição à classe dominante.

Em uma vertente também da teoria crítica, destaca-se a concepção Crítico-Emancipatória, cujo principal representante é o professor Elenor Kunz, autor das obras “Educação Física: Ensino e Mudanças” (1991) e “Transformações didático-pedagógicas do esporte” (1994). Essa teoria curricular busca promover uma reflexão crítica e emancipadora entre os alunos, visando à transcendência de limites em relação à cultura do movimento.

Inspirado na teoria crítica da sociedade da Escola de Frankfurt, Kunz (1994) propõe uma concepção crítico-emancipatória para o ensino da Educação Física Escolar, abordando de maneira humanista e pedagógica os principais dilemas relacionados ao esporte de alto rendimento na atualidade. O autor critica o conceito de “Cultura Corporal”, que define uma área específica de conhecimento na Educação Física, abrangendo jogos, esportes, ginástica, dança e lutas. Essa visão de cultura “corporal” é considerada dualista, contrastando “cultura corporal” e “cultura intelectual”. Kunz, reconhecendo a inerente necessidade humana de se movimentar, sugere que a expressão “cultura do movimento” seja mais apropriada.

Em resumo, Kunz (1994) advoga por situações de ensino por meio do arranjo material necessário, transcendência de limites pela experimentação, transcendência de limites pela aprendizagem e transcendência de limites criando. Ele destaca a importância das três categorias o trabalho, interação e linguagem a partir da constituição do processo de ensino, visando o desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa.

Para Neira (2022) os currículos críticos, que se baseiam tanto no materialismo histórico quanto na teoria da ação comunicativa, buscam promover a reflexão crítica sobre a cultura corporal de movimento ou a representação da cultura de movimento. Em termos metodológicos, eles partem da problematização da prática social dos conteúdos a serem ensinados, utilizando o conhecimento científico para incentivar a criticidade e facilitar uma prática social mais consciente, visando a formação de sujeitos emancipados.

## 2.2.4 Globalização, mercado e o currículo saudável

A partir de um novo desenho social em rede onde alguns grupos centrais têm acesso privilegiado a culturas e estruturas sociais, enquanto outros grupos periféricos enfrentam dificuldades sem acesso a essas mesmas condições surge, no final do século XX, uma nova “pedagogia” voltada para as competências, alinhada às características neoliberais, evidenciada com muita força nos currículos da Educação Física. Essa concepção, assim como outras, é moldada pelas inter-relações entre as transformações sociais e as funções atribuídas à educação escolar. Na perspectiva neoliberal, a escola é encarregada de reforçar os discursos do individualismo e da construção de uma identidade fundamentada no mercado, transformando a produção cultural em uma mercadoria de consumo (Neira e Nunes, 2009).

A pedagogia neoliberal promove a ideia junto aos estudantes de que a desregulação econômica e as contribuições tecnológicas, científicas e culturais a favor do livre mercado são as melhores opções para a sociedade global. Esse discurso neoliberal infiltrou-se na área de forma notável, exercendo influência significativa no surgimento de instituições, modalidades e eventos, resultando em um vasto mercado consumidor estimulado pela mídia por meio de programas específicos, publicidade, socialização de comportamentos e, principalmente, modelos de estética corporal (Neira e Nunes, 2009).

Para Nahas (1997) e Guedes e Guedes (1998) a Educação Física escolar deve manter sua essência biológica, focalizando a saúde e considerando aspectos como atividade física, exercício físico, aptidão física, saúde, qualidade de vida e bem-estar. Além disso, destacam a importância de abordar as questões sociais.

Esse cenário, especialmente propício na transição para o século XXI, viu surgir um novo currículo de Educação Física, influenciado pelo apelo neoliberal de uma “vida saudável”. Este modelo enfatiza iniciativas individuais associadas a determinados estilos de vida mais próximos dos setores economicamente privilegiados. Sob essas influências e revivendo o discurso biológico na área, alguns setores acadêmicos e institucionais começaram a advogar por um modelo curricular para a Educação Física. Esse modelo visa informar, modificar atitudes e incentivar a prática regular de

exercícios físicos, visando a promover um estilo de vida ativo e atingir a imagem idealizada de um corpo jovem (Neira e Nunes, 2009).

O currículo de Educação para a Saúde tem como objetivo facilitar a aquisição de conhecimentos sobre a importância da atividade física para a melhoria da aptidão. Além disso, busca fomentar atitudes positivas em relação aos exercícios físicos, estabelecer a prática regular de atividades como um comportamento universal, capaz de perdurar além dos anos escolares, e promover a independência na escolha de programas de atividades físicas relacionadas à saúde corporal. Em outras palavras, esse currículo almeja formar indivíduos com identidades saudáveis (Nunes e Rúbio, 2008).

Além disso, Neira (2022) destaca que o currículo da educação para a saúde, em contraste com os exercícios ginásticos, adota uma concepção neo-higienista. Esse currículo inclui explicações biomecânicas, fisiológicas e nutricionais, seguidas de atividades motoras, com o objetivo de promover um estilo de vida ativo e combater o sedentarismo. Essa teoria curricular também enfatiza a responsabilidade individual na prevenção de patologias, resgatando assim o compromisso com a formação de sujeitos saudáveis presente no currículo ginástico.

#### 2.2.5 Territórios de confronto e o currículo cultural pós-crítico

Como vimos até aqui, as teorias curriculares da Educação Física buscavam governar os corpos e produzir determinados sujeitos a partir das demandas advindas da sociedade. A partir dessas inquietações sobre o ensino de Educação Física contemporânea, há a necessidade de transformar essa realidade por meio de um território de lutas, debates e confronto.

Neira e Nunes (2009) destacam a natureza interdisciplinar das teorias curriculares, delineando o currículo do componente como um campo de lutas, onde o conteúdo do ensino se entrelaça entre elementos biológicos, psicológicos e culturais. A complexidade se estende à metodologia de ensino, evidenciando variações na ação pedagógica conforme os distintos desenhos curriculares. Notavelmente, a teorização curricular da Educação Física inclina-se de maneira intrigante em direção às teorias do campo cultural. Influenciadas pelos Estudos Culturais, as transformações na

prática escolar, embora incipientes, ganham destaque como alternativas para a função social da escola na contemporaneidade. Em contraponto às teorias anteriores que preconizam o aproveitamento dos benefícios de cada concepção de ensino, argumenta-se que as bases dos currículos ginástico, esportivo, globalizante, desenvolvimentista ou saudável, ao fundamentarem-se em diferentes concepções pedagógicas, colidem com os princípios de participação solidária, reconstrução cultural, transformação social e afirmação da democracia, norteados pela escola compulsória nesta primeira década do século XX.

Neste estudo, defendemos a perspectiva do currículo cultural pós-crítico, onde a dinâmica de poder na sociedade se manifesta na disputa pela validação de significados. Nessa concepção de ensino o poder transcende as relações de classe, buscando a construção de identidades solidárias de sujeitos marcados por características como etnia, gênero, raça, sexualidade, idade, profissão, local de moradia, habilidades motoras e perceptivas, bem como estéticas corporais, entre outras.

Nunes e Rúbio (2008) destacam que a teoria do currículo cultural pós-crítico se fundamenta no conceito de diferença e incorpora o multiculturalismo, advogando pela inclusão de todas as vozes e culturas no currículo. Enraizados nos Estudos Culturais, os autores adotam a ideia de que a cultura é um campo de luta pelo poder de definir significados culturais, onde diversos grupos produzem identidade e diferença. O currículo pós-crítico, ao validar todos os conhecimentos culturais, propicia a aproximação das diferenças para promover o diálogo e hibridizar novas formas de convivência, sem negar a singularidade de cada grupo. Neste contexto, o diálogo transcende a mera tolerância, transformando-se em uma troca de experiências marginais que desafia os sistemas que determinam as experiências aceitáveis e constrói novos significados.

Um dos expoentes do currículo cultural da Educação Física, Neira (2011, p. 202) entende que:

O currículo cultural da Educação Física é concebido como espaço-tempo de encontro das culturas corporais, construção de identidades e diferenças, questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, entre outros; possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação, hierarquizados pelos sistemas hegemônicos – econômico, político, social e cultural – diferenciados pelas

suas atitudes e interesses; intenta identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos, erros históricos no processo de formação identitária dos negros, da mulher, dos homossexuais, dos pobres, dos deficientes e daqueles vistos como incapazes, molengas, fracos, lerdos etc.

Segundo Neira e Nunes (2022, p. 7) “O currículo cultural da Educação Física toma como central a produção do sujeito por meio de dispositivos/práticas historicamente constituídos, isto é, sua centralidade está na cultura.” Além disso, é uma teoria que nasce da prática que é reelaborada constantemente através de novos estudos sobre as práticas corporais valorizando as múltiplas culturas.

Nesse sentido, Neira, (2011, p.203) explica melhor que:

O currículo cultural prepara os indivíduos para a luta estratégica entre o conhecimento subordinado e o conhecimento dominante. Esse é o princípio que rege uma pedagogia da política e uma política da pedagogia. Se a insurreição dos conhecimentos subordinados já existe entre os oprimidos, não cabe aos intelectuais da cultura dominante teorizar sobre tais saberes visando convertê-los em existência curricular. Não é o professor de Educação Física quem deve descrever e relatar as práticas corporais dos subordinados, atribuindo-lhes, conforme lhe pareça, os significados para que os alunos os assimilem. O currículo cultural cria espaços e constrói as condições para que as vozes e as gestualidades subjugadas possam ser reconhecidas pelos estudantes.

Consideramos, portanto, que o currículo Cultural da Educação Física tem como finalidade posicionar os estudantes como agentes de transformação social e promover a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Dessa forma, o Currículo Cultural capacita os indivíduos para engajarem-se na luta estratégica entre o conhecimento subordinado e o conhecimento dominante, fortalecendo sua capacidade crítica (Neira, 2015).

Outrossim, Neira (2022) ressalta que as novas perspectivas de análise social instigam os professores culturalmente sensíveis a desenvolver situações de ensino que problematizam as interpretações e desconstruam os estereótipos negativos associados às práticas corporais e seus praticantes, promovendo assim o respeito à diversidade e fomentando a formação de sujeitos de identidades solidárias.

Em suma, o Currículo Cultural da Educação Física surge da teoria pós-crítica da educação para responder à demanda de uma escola contextualizada em tempos pós-modernos, na qual os marcadores sociais impregnam as práticas corporais

presentes em nossas aulas. Essas práticas precisam ser discutidas e exploradas para superar os estereótipos, gerando novos significados em uma sociedade multicultural.

Nessa emergência educacional em constante transformação para a Educação Física, surgiu o Currículo Cultural da Educação Física, fruto de uma trajetória de lutas protagonizada por um grupo de professores e professoras da Educação Básica e Superior. Desde 2004, esses profissionais passaram a se reunir regularmente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para discutir as demandas de uma sociedade heterogênea e os esforços da escola em promover a homogeneização de seus sujeitos. No momento da fundação do GPEF<sup>2</sup>, estabeleceu-se uma meta comum, que é compreender essa ambiguidade para melhor preparar-se para os desafios da docência. Em jogo estava a formação dos sujeitos tanto na escola quanto na universidade. Dessa reflexão emergiu a criação de uma proposta pedagógica voltada para a construção de uma sociedade que priorizasse o cumprimento do direito de todas as pessoas a uma vida digna. Isso significava viver sem serem classificadas, selecionadas, hierarquizadas, e com a plena satisfação de suas necessidades vitais, sociais e históricas (Neira e Nunes, 2018).

Queremos destacar que a teoria do currículo cultural emergiu das ações pedagógicas de professores e professoras ousados em propor uma Educação Física menos desigual, ao contrário das outras teorias curriculares que partiram de uma base científica para, posteriormente, desdobrar as ações pedagógicas na escola.

Segundo Neira e Nunes (2018) as pesquisas sobre o currículo cultural em ação, assim como os estudos sobre outros modelos e programas de currículo, a publicação de livros que abordam a produção do grupo em determinado período e os relatos de

---

<sup>2</sup> Desde 2004, o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF-FEUSP) se reúne quinzenalmente para debater o ensino do componente na escola contemporânea, propor encaminhamentos para a prática pedagógica e analisar os resultados. Procurando colaborar com a produção científica da área, estabelece um diálogo com as teorias pós-críticas. Os professores e professoras participantes desenvolvem experiências didáticas e investigações com/do currículo cultural na Educação Básica e no Ensino Superior. Para compartilhar os conhecimentos produzidos e intercambiar trajetórias vividas, além das publicações em dissertações, teses, artigos, livros e capítulos de livros, o GPEF estimula a produção de relatos de experiências com a proposta e organiza periodicamente o Curso de Extensão “Currículo cultural da Educação Física: perspectivas política, epistemológica e pedagógica” e o Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física. cultural da Educação Física: perspectivas política, epistemológica e pedagógica” e o Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física.

experiência, que são gerados na prática escolar, podem ser vistos como formas de agenciamento de encontros e produções. No entanto, por opção, priorizam as pesquisas. Desde a primeira investigação sobre o currículo cultural em ação, realizada em 2005, até a mais recente, publicada em 2024, é possível compreender o percurso da produção do conhecimento no GPEF.

Por conseguinte, como foi referenciado anteriormente, as primeiras tentativas em traduzir as teorias pós-críticas do currículo deram-se através de experiências pedagógicas da Educação Física nas escolas, com o surgimento dos primeiros trabalhos, tais como “Pedagogia da Cultura Corporal: Crítica e Alternativas” (Neira e Nunes, 2006), “Educação Física, Currículo e Cultura” (Neira e Nunes, 2009), “A Reflexão e a Prática no Ensino - Educação Física” (Neira, 2011), “Epistemologia e Didática do Currículo Cultural da Educação Física” (Neira e Nunes, 2022), e muitos outros livros, artigos, relatos de experiência e publicações do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP (GPEF). Nesse momento, as pesquisas do currículo cultural estão em grande expansão em todo o Brasil.

Para compreender os campos de inspiração do Currículo Cultural da Educação Física, é fundamental considerar os estudos relacionados às teorias pós-críticas do currículo. Silva (2011), apresenta as teorias pós-críticas do currículo, entre elas o multiculturalismo, estudos de gênero e feministas, ética, questões raciais, teoria *queer*, pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e Estudos Culturais. Para o autor essas teorias não apenas desafiam as estruturas tradicionais de poder e conhecimento, mas também promovem uma educação inclusiva, verdadeiramente democrática, que valoriza a diversidade de experiências, sempre tomando partido para os grupos marcados pela diferença.

Bonetto e Neira (2019) reforçam que o currículo cultural da Educação Física, também conhecido como pós-crítico ou culturalmente orientado, surge no século XXI, fundamentado na teorização pós-crítica e influenciado por conceitos e abordagens dos Estudos Culturais, multiculturalismo crítico, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, teoria *Queer*, estudos feministas e étnico-raciais. Essa abordagem emerge a partir de experiências conduzidas dentro do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP.

Nessa perspectiva, as teorias pós-críticas ganham um sentido muito amplo no que se refere à possibilidade de trazer uma discussão multicultural para o ambiente educacional, no qual os educandos podem acessar não apenas às culturas rotuladas como dominantes ou de interesses particulares. Isso porque essas teorias pretendem ampliar o currículo com múltiplas culturas, sobretudo aquelas tidas como “marginalizadas” na sociedade, trazendo, dessa forma, discussões que permitem o confronto de ideias no ambiente escolar, fazendo com que esse conhecimento ultrapasse os muros da escola, uma vez que educandos passam a ter uma visão crítica da sociedade. Nesse sentido, a escola não pode fechar os muros para a comunidade, e sim fazer com que as culturas presentes nela cheguem cada vez mais forte, já que a escola é uma extensão da sociedade.

Quanto ao currículo nas teorias pós-críticas da educação, Moreira e Candau (2008, p.18) entendem o “currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes”. Dessa forma, o currículo não pode ser elaborado em uma perspectiva unilateral, mas com toda a comunidade escolar para que o conhecimento adquirido pelo aluno tenha relação com a sociedade. Ou seja, a formação de um currículo que se torna um conjunto de esforços pedagógicos para o desenvolvimento crítico dos educandos.

Além disso, Moreira e Candau (2008, p.19) afirmam de forma contextualizada que:

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos.

Perceba-se que na concepção multiculturalista da educação existe uma precaução na elaboração de currículos, pois o mesmo requer discussões, reflexões, bem como a participação de profissionais comprometidos com a criação de um currículo crítico, motivador, democrático, acessível para todos os educandos. McLaren (1997, p. 131-132), no livro *Multiculturalismo crítico* entende que:

O multiculturalismo crítico sugere que as educadoras e trabalhadoras culturais levantem a questão da diferença, de maneira que não repitam o essencialismo monocultura dos, centrismos, anglocentrismo, eurocentrismo, afrocentrismo, falocentrismo, androcentrismo, e assim por diante. Elas precisam construir uma política de consolidação de alianças, de sonharem juntos, de solidariedade que vai além da postura com descendente de, por exemplo, 'semana da consciência das raças' que na realidade servem para manter formas de racismo institucionalizado intactas. Nós devemos lutar por uma solidariedade que não está centrada em torno de imperativos de marcadores, mas sim que se desenvolve a partir de imperativos de liberdade, libertação, democracia e cidadania crítica.

Neira e Nunes (2006) denunciaram que algumas teorias curriculares da Educação Física desconsideraram os conhecimentos produzidos em parte ou totalmente pelos grupos subordinados. A trajetória curricular ginástica, esportivista, psicomotor, desenvolvimentista e da saúde notadamente não se preocupou com as práticas corporais das comunidades desfavorecidas. Compreendemos que essas propostas curriculares não conseguiram atender às múltiplas culturas no ambiente escolar. Além disso, esses autores mostram-se preocupados com o absoluto predomínio dos produtos culturais euro-americanos, os quais uma vez sendo os que majoritariamente são trabalhados pelo currículo escolar, acabam formando uma identificação com os setores dominantes, em detrimento das culturas menos favorecidas. Daí a importância de se discutir o Currículo Cultural da Educação Física na escola. Corroborando a discussão acima, Neira (2016, p.21) afirma:

Currículo multicultural crítico da Educação Física expõe as artimanhas do poder para a invalidação dos saberes dos grupos marginalizados, uma das consequências será a possibilidade de colocar em questão os diversos procedimentos "naturalizados" e seus efeitos políticos: formatos dos campeonatos escolares, a existência de turmas de treinamento na escola, a terceirização do componente em algumas instituições, a lógica do "quem ganha fica" durante os jogos do recreio, a separação por sexo para realização das aulas, a inocência da obrigatoriedade de, em alguns jogos, dar a chance para todos tocarem na bola etc.

Diante do exposto, entendemos que o currículo pós-crítico, quando pensado para a Educação Física Escolar, sem dúvida propõe um espaço inclusivo, no qual questões como cultura, religião, sexualidade, condição social não são empecilhos para a aprendizagem, pelo contrário, estão no centro da discussão. Outrossim, com ações pedagógicas, esse currículo pode proporcionar aos educandos uma

identificação maior com sua cultura e, conseqüentemente, uma aprendizagem crítica, segundo a qual a sociedade não é um ambiente uniforme, mas com múltiplas realidades. Essa proposta propiciará uma sensibilidade para que todos que estão no processo educacional consigam compreender que não basta entender um determinado conteúdo, mas também problematizar qual é função social que ele pode proporcionar.

Nesses territórios de confronto e disputa, é relevante contextualizar a noção de cultura que norteia a teoria do currículo cultural da Educação Física, na qual, em síntese, entendemos a cultura como um campo de luta e validação de significados.

Essa concepção de cultura foi extraída do estudo de Neira e Gramorelli (2017), no qual os autores descreveram uma cartografia sobre as linhas de força que mobilizam o conceito de Cultura Corporal, que emergiu a partir das teorias críticas, colocando a Cultura Corporal ou do Movimento como objeto de estudo da Educação Física, criticando a esportivização hegemônica. Posteriormente, a noção de Cultura Corporal se modificou a partir de um olhar antropológico, o que foi decisivo para que as práticas corporais fossem compreendidas como textos produzidos pela linguagem corporal.

No entanto, essa concepção não considerou as relações de poder que atravessam tanto a produção quanto a leitura de qualquer texto cultural. Em seguida, os autores observaram a concepção de Cultura Corporal de Movimento apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a qual confundia a noção de cultura presente na literatura, fomentando uma visão cognitivista da Cultura Corporal ao sugerir o construtivismo pedagógico como concepção educativa, a tipologia de conteúdos como forma de organização dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências como finalidade da escola. Finalmente, influenciado pelas teorias pós-críticas, o conceito de Cultura Corporal, principalmente influenciado pelo pós-modernismo, pós-estruturalismo, multiculturalismo e Estudos Culturais, passou a ser visto como um artefato cultural, um campo de luta em torno da significação em um território de confronto onde diferentes grupos sociais tentam estabelecer sua hegemonia. De acordo com Neira e Gramorelli (2017, p.328):

Compreender a cultura corporal como um terreno de disputa entre setores da sociedade implica a adoção de atividades de ensino que proporcionem a identificação das forças em atuação e de quem são os interessados. Além disso, é desejável a organização e o desenvolvimento de situações didáticas que possibilitem aos estudantes conhecer discursos e posicionamentos antagônicos com relação à prática corporal objeto de estudo e seus representantes.

Outro aspecto relevante para o currículo cultural é a compreensão da Educação Física como integrante da área das Linguagens<sup>3</sup>. Segundo Neira e Nunes (2022, p. 14), a inclusão da Educação Física nessa área “remonta aos anos 1970 quando os Guias Curriculares a incluíram juntamente com Língua Portuguesa, Educação Artística e Língua Estrangeira Moderna”. Essa visão, que entende a Educação Física como uma forma de linguagem, foi posteriormente difundida por diversos autores e consolidada em uma ampla gama de publicações, incluindo livros, artigos, documentos e normativas na educação brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) compreendem a Educação Física na área de Códigos e Linguagens, como podemos ler a seguir: “Valorização da cultura corporal de movimento como linguagem, como forma de comunicação e interação social” (Brasil, 2008, p. 71). Os PCNs do Ensino Médio (2000) e o PCN+ (2002) reafirmam a Educação Física na área de Códigos e Linguagens. Segundo o PCN+ “Os gestos e os movimentos fazem parte dos recursos de comunicação que o ser humano utiliza para expressar suas emoções e sua personalidade, comunicar atitudes interpessoalmente e transmitir informações”. (Brasil, 2002, p. 140).

Além desses documentos que apontam a Educação Física como parte das Linguagens, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Ambos os documentos consideram a Educação Física um componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental, organizado na área de conhecimento das Linguagens:

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar **e evidenciar a multiplicidade de sentidos e**

---

<sup>3</sup> Os autores indicam que, desde 1975, os Guias Curriculares do estado de São Paulo já haviam incluído a educação física na área das linguagens. Essa compreensão se consolidou ao longo do tempo nos principais documentos orientadores da educação nacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.** Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. (Brasil, 2017, p.214) **(Grifo do nosso)**

Quando a BNCC aborda a Educação Física na perspectiva da linguagem, ao tematizar as práticas corporais com codificação e significação social, entende-se que as práticas corporais dos jogos e brincadeiras, ginásticas, esportes, danças, lutas e práticas corporais de aventura podem ser lidas, interpretadas e produzidas por meio da linguagem corporal. Apesar de considerarmos a BNCC uma proposta estruturalista do currículo, entendemos que, ao inserir a Educação Física na área das Linguagens, é um dos poucos encaminhamentos pedagógicos que se alinham ao currículo cultural da Educação Física.

Ademais, considerando a relevância da Educação Física na área das Linguagens, a teoria do Currículo Cultural da Educação Física se apropria desse conhecimento para novas possibilidades de significação das práticas corporais. Segundo Neira e Nunes (2022, p. 16):

Teoricamente ancorado no campo da linguagem e ativo na produção de ações didáticas, permite aos seus sujeitos (discentes e docentes) uma leitura mais qualificada dos códigos, sistemas de representação e discursos presentes nas práticas corporais, além de uma escritura mais potente de novos códigos e novas representações, isto é, a produção de outras formas de gestualidade e significados para a prática corporal.

Logo, destacamos que a Educação Física uma vez compreendida como linguagem, possibilita novas formas de se pensar as práticas corporais e essa ideia se enriquece ainda mais quando a linguagem está inserida em múltiplas culturas sociais, principalmente das culturas marginalizadas e historicamente excluídas. Desse modo, entendemos que a partir da tematização das práticas corporais nas aulas sob a luz do Currículo Cultural, podemos interpretá-las como texto da cultura, que podem ter novos significados e narrativas.

Portanto, ao tematizar o atletismo fundamentado no currículo cultural da Educação Física, compreendemos essa cultura corporal como um texto passível de leitura, interpretações e múltiplas produções discursivas por meio da linguagem, fomentando a formação de sujeitos solidários às diferenças multiculturais que podem emergir em um território de disputa e validação de significados.

### 2.3. Aspectos didático-metodológicos do Currículo Cultural da Educação Física

Nesta seção, conduziremos uma análise dos aspectos didático-metodológicos do Currículo Cultural da Educação Física e analisamos relatos de experiência que apresentaram a tematização do atletismo, elaborados por professores que afirmam colocar em ação o currículo cultural. Nosso objetivo é fundamentar a importância dos princípios ético-políticos e das situações didáticas do currículo cultural para as aulas de Educação Física em uma escola contemporânea e multicultural, proporcionando uma compreensão mais alinhada entre teoria e prática, especificamente no contexto do atletismo no qual estamos investigando.

Inicialmente, realizamos um mapeamento dos relatos de experiência disponíveis no repositório do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP (GPEF) que abordam a tematização do atletismo dentro do currículo cultural. Identificamos quatro relatos de professores que buscam romper com o currículo tradicional e se aventuraram na tematização do atletismo no currículo cultural. A tabela 1, apresenta relatos de práticas com a proposta de tematização do atletismo, a escola onde foi realizada a intervenção e seus respectivos autores.

**Tabela 1:** Relatos de práticas

|           |                                                                                                                                  |                                                      |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Relato 01 | Atletismo: diferentes práticas e diferentes corpos - EE Fernando Gasparian e EMEF Júlio Mesquita                                 | André Luís Silva Vieira e Pedro Xavier Russo Bonetto |
| Relato 02 | A gente corre pra quê? - EMEF Ana Silveira Pereira                                                                               | Marcos Ribeiro das Neves                             |
| Relato 03 | Atletismos - EMEF Olavo Pezzotti                                                                                                 | Pedro Xavier Russo Bonetto                           |
| Relato 04 | O atletismo nas aulas de Educação Física: o atletismo nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos. - CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano | Jacqueline Cristina Jesus Martins                    |

#### 2. 3. 1 Princípios ético-políticos do Currículo Cultural

A noção de princípios no Currículo Cultural da Educação Física foi se modificando ao longo do tempo. Inicialmente, Neira e Nunes (2009) compreendiam os princípios como básicos, colocando o professor como agente da ação pedagógica. Posteriormente, Neira (2011) ressignificou esses princípios como alicerces que

orientariam os professores na escolha do tema a ser abordado e no planejamento didático. Em seguida, a noção de princípio foi amplamente modificada com os estudos de Bonetto (2016) e Santos Jr (2020), introduzindo a ideia de princípios ético-políticos, nos quais professores seriam instigados a agir de determinada maneira em suas ações pedagógicas, algo que antecederia a própria ação pedagógica e levasse o professor a escolher determinados temas e planejar as aulas.

Com referência na literatura apresentada foram listados sete princípios ético-políticos que agenciam os docentes nas ações didáticos-pedagógicas: *reconhecimento da cultural corporal da comunidade, articulação com o projeto político pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural, ancoragem social dos conhecimentos e favorecimento da enunciação dos saberes discentes*. Mas afinal, o que de fato se entende sobre o agenciamento?

Bonetto e Neira (2019, p. 06), delineiam de forma concisa:

O agenciamento é o encontro entre os enunciados, as coisas e as pessoas. O agenciamento é uma ocasião, especificamente produzida em uma mistura de forças, o choque de vetores, um emaranhado de intensidades que pode, por exemplo, ser entre uma pessoa e um livro, uma pessoa e um acontecimento e entre duas ou mais pessoas. No campo educacional, a noção de agenciamento é potencialmente importante para pensar, por exemplo, porque que professores que estudaram na mesma instituição, leram as mesmas coisas, se baseiam no mesmo referencial teórico, enunciam interpretações e práticas pedagógicas absolutamente diferentes entre si. É um conceito que, de certo modo, nos tira do protagonismo da ação e mostra o quão, muitas vezes, somos apenas passageiros nestes encontros.

Segundo Bonetto e Neira (2019, p.09) “As noções de agenciamento e acontecimento podem ser vistas como ferramentas conceituais para a análise das questões que abrangem o “fazer” curricular da Educação Física”.

É importante ressaltar a contribuição de Bonetto e Neira (2019) sugerindo que os enunciados relativos aos princípios pedagógicos influenciam agenciamentos flexíveis, por vezes desterritorializantes e sensíveis aos eventos envolvidos na criação de um currículo. Além disso, os autores destacam que é possível afirmar que a força mais flexível que produz as diferenças nas ações didáticas que caracterizam esta perspectiva curricular é a grande consideração dos agenciamentos. Posto essas

colocações, destacamos a seguir os princípios ético-políticos que fundamentam o currículo cultural da Educação Física.

Iniciaremos nossa análise pelos princípios ético-políticos do *reconhecimento da cultura corporal da comunidade*. Neira (2019) destaca a importância de valorizar a cultura da comunidade escolar ao transformar as práticas corporais disponíveis no universo cultural dos alunos. Ainda, o autor ressalta que os conhecimentos adquiridos pelos estudantes por meio de diversas fontes, como mídias, interações sociais e observações do cotidiano, são fundamentais para compreender e interpretar o mundo ao seu redor, incluindo as práticas corporais. Neira também aponta que é essencial criar condições para que os alunos expressem suas preferências e vivências corporais, em vez de simplesmente replicar o que é feito em outros ambientes, como escolinhas e clubes. Podemos observar essas características nos relatos:

Relato 02: Fui tateando e buscando informações que pudessem fortalecer a tematização. Certo dia, ao adicionar a Assistente de Direção Dayane na rede social, observei em uma postagem que ela é praticante de corrida de rua e faz parte de um grupo de corredores. Expliquei-lhe o que estávamos estudando e convidei-a a compartilhar com os estudantes as suas experiências com a corrida e, se possível, apresentar à turma alguns artefatos utilizados nessa prática corporal. (Neves, 2019, p.5)

Relato 03: Para em diversificar ainda mais os conhecimentos acerca do atletismo, pensei que seria de grande importância convidar o professor Natalício (Senhor Natal), colega de trabalho em outra instituição que era atleta de maratona e já tinha participado de provas em vários países. Já na semana seguinte, ele esteve na escola e conversou com as duas turmas sobre atletismo, especialmente a maratona, contando em detalhes a sua história no esporte. (Bonetto, 2019, p.15)

Como observamos no Relato 02, o docente convidou uma professora para compartilhar suas experiências com a corrida de rua. Da mesma forma, no Relato 03, um docente foi convidado a compartilhar seus conhecimentos sobre maratona. Nesses casos os professores foram agenciados a problematizar os saberes do atletismo presentes na comunidade, que foram compartilhados com os alunos.

Outro princípio ético-político que elencamos foi a *articulação com o projeto político pedagógico da escola*. Neira (2019) destaca a importância da articulação do professor com o projeto político pedagógico da escola, ressaltando que é necessário selecionar um tema cultural do vasto repertório corporal dos alunos, alinhado aos

objetivos institucionais estabelecidos coletivamente. A partir das metas da escola, o professor é agenciado a escolher a prática corporal adequada para sua turma.

Relato 02: Para definição do tema “corrida”, levei em consideração alguns elementos: o projeto político pedagógico se intitula Gestão das aprendizagens e das relações interpessoais nos espaços tempo da escola e a unidade participa do projeto Territorialidades. Tal iniciativa deve-se a uma escolha da equipe gestora e se configura como uma ação de resistência ao Currículo da Cidade, documento oficial da Secretaria Municipal de Educação, que é rejeitado pelo corpo docente da unidade. (Neves, 2019, p. 2)

No relato 02, antes da ação pedagógica, o docente foi direcionado pelo princípio ético-político do projeto político pedagógico da escola para tematizar o atletismo, problematizando as possibilidades de corrida. Esse direcionamento configura um agenciamento que favorece a integração entre os saberes docentes e os saberes institucionais, promovendo uma reflexão crítica que permite a construção de práticas pedagógicas alinhadas aos objetivos e valores da instituição.

A *justiça curricular* também se apresenta como um dos princípios ético-políticos, idealizado por Connell (1995), que entende que uma educação democrática pode transformar a sociedade. Para o autor a Justiça curricular “aos modos pelos quais o currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas e seus conhecimentos e identidades” (Connell, 1995, p. 32).

Neira (2019, p.45) destaca a importância da justiça curricular para o currículo cultural da Educação Física, evidenciando que:

A definição do tema com base na justiça curricular desestabiliza o viés colonialista na descrição do outro. Uma Educação Física culturalmente orientada destaca não só os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados, como também suas histórias de luta. Ademais, valoriza a diversidade da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas sejam efetuadas a partir da própria cultura, de forma a relatar as condições enfrentadas e partilhar formas de resistência.

Bonetto (2016), ao contribuir de forma significativa sobre os princípios ético-políticos da justiça curricular argumenta que esse princípio se efetiva por meio da vivência curricular, envolvendo todos os aspectos das práticas pedagógicas nas escolas, desde a seleção do conhecimento presente no currículo até a diversidade de

atividades de ensino. Podemos observar o princípio ético-político da justiça curricular em ação nos relatos 01 e 04.

Relato 01: Na aula seguinte, um dos alunos que tinha afirmado que a atleta negra, gorda e grande era nojenta pediu desculpas ao professor Pedro. Disse estar brincando e não a considerava feia. O professor retomou a discussão dizendo que eles não eram obrigados a achar ninguém bonito, apenas devíamos entender como esse processo ocorre. Disse também que atribuir valor estético é algo que aprendemos desde cedo na sociedade, e por conta de tanta mídia e tanta propaganda, somos quase convencidos a adotar somente uma forma estética. (Vieira, Bonetto, 2015, p.13)

Relato 04: Durante todas as nossas vivências, foi interessante perceber como foram necessárias poucas adaptações para garantir que os alunos com deficiência participassem. Uma adaptação foi feita nos arremessos sentados, pois uma estudante com síndrome de Down ficou com medo de sentar-se no banco porque era alto e então utilizamos uma cadeira mais baixa. E para os estudantes usuários de cadeiras de rodas, nos lançamentos do dardo, outro estudante empurrava a sua cadeira para que ele fizesse o lançamento. Para os estudantes com deficiência intelectual, foi importante respeitarmos os seus tempos, explicações mais diretas, demonstrações antes deles realizarem os lançamentos, e todos conseguiriam realizar as atividades propostas, sem a necessidade de outras adaptações. (Martins, 2016, p.3)

Como podemos analisar, no relato 01 foi problematizada a questão das estéticas corporais, e, no relato 04, o docente problematizou a deficiência física. Nesse contexto, ao colocar em circulação tais conhecimentos, permite-se o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados. Ao questionar as formas estéticas de corpos que não se enquadram nos padrões “convencionais” ou realizar situações didáticas com pessoas deficientes, grupos que tradicionalmente tiveram pouco espaço nas aulas de Educação Física, nesses casos, os docentes desestabilizam estruturas que reproduzem relações de poder, desigualdade e exclusão. Essa dinâmica é relevante para a construção de uma justiça curricular, onde saberes antes excluídos ou pouco difundidos no espaço escolar passam a ser valorizados e legitimados.

Os professores que afirmam colocar em ação o Currículo Cultural da Educação Física podem ser agenciados pelos princípios ético-políticos da *descolonização do currículo*. Neira (2019) destaca que quando as atividades pedagógicas proporcionam uma participação mais equitativa ampliam as oportunidades de acesso a diversos significados. Além disso, ressalta que a Educação Física cultural assume uma postura favorável aos mais desfavorecidos, que historicamente tiveram suas expressões

culturais corporais excluídas dos currículos escolares, optando por enfrentar os poderosos de forma pedagógica.

Segundo Candau (2020), a perspectiva decolonial é fundamental para aprofundar a proposta da educação intercultural crítica, uma vez que valoriza as narrativas dos sujeitos socialmente marginalizados e subalternizados, que são historicamente negados pelos processos hegemônicos de modernidade e colonialidade. Esses sujeitos, no entanto, resistem ao criar práticas e saberes insurgentes que desafiam as estruturas dominantes. Para a autora, uma educação decolonial deve adotar uma postura antirracista, incorporando a reflexão sobre a branquitude nos processos educativos. Isso visa conscientizar sobre os privilégios étnicos-raciais que perpassam a sociedade e promover processos que desnaturalizem tais privilégios. Ademais, Candau (2020, p. 681) ressalta que:

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial.

Podemos perceber a descolonização do currículo durante a tematização do relato 01.

Relato 01: “Quenianos, negros, jamaicanos, haitianos, e que eles eram magros porque não têm muita comida”. “Que corriam bastante por conta de uma vida sofrida”. “Que os africanos eram os melhores no atletismo porque estavam acostumados a correr dos leões ou das bombas”. Relembrou também que um dos alunos tinha falado: “os negros são os melhores nos esportes e são uma raça evoluída”. Muitos alunos riram do assunto, mas o professor Pedro que já tinha pesquisado sobre o tema na época do comentário explicou esse fenômeno via a hipótese cultural. (Vieira, Bonetto, 2015, p.14)

Ao analisar o trecho do Relato 01, podemos observar que o professor se concentrou em desconstruir uma produção discursiva influenciada pelo colonialismo sobre a cultura do atletismo, associada à história de pessoas negras africanas, com

base em estereótipos, com a ideia de que os negros africanos correm devido ao fato de fugirem de animais ou de conflitos de guerra, ou ainda por considerar a raça negra “evoluída” para a modalidade esportiva. Contudo, o professor, agenciado pelo princípio ético-político da descolonização do currículo, desestabiliza essa produção discursava com uma hipótese cultural, promovendo a circulação de um conhecimento educacional na perspectiva decolonial.

*A rejeição ao daltonismo cultural* também se configura como um dos princípios ético-políticos que agenciam os docentes, transformando a escola em um espaço aberto à multiculturalidade, sem discriminação ou preconceitos, rompendo com a cultura hegemônica nas aulas de Educação Física. Segundo Neira (2019), a escola é um ambiente rico e propício para as diferentes culturas, que não podem ser homogeneizadas ou uniformizadas, valorizando a heterogeneidade cultural. As situações didáticas que envolvam a exibição de vídeos, análise de filmes, leitura de textos científicos, saídas pedagógicas, pesquisas na sala de informática, rodas de conversa, presença de representantes das práticas corporais e debates são propostas riquíssimas que podem evitar o daltonismo cultural. Esse princípio ético-político é exemplificado nos relatos 04 e 01.

Relato 04: Para finalizar o trabalho, apresentei aos estudantes um vídeo onde reuni imagens do atletismo nos Jogos Olímpicos, nos Jogos Paraolímpicos e cenas das nossas aulas que aconteceram durante o nosso trabalho e da nossa vivência na pista de atletismo. Foi uma experiência muito bacana. Uma aluna com deficiência intelectual ficou encantada ao se ver na televisão, perguntou diversas vezes como havíamos conseguido colocá-la na televisão. Em tempos de internet, onde postamos fotos e vídeos em redes sociais, enviamos imagens de qualquer lugar onde estamos através dos celulares, tablets e computadores, nos parece estranho alguém não estar acostumado a se ver nas telas. Isso nos mostra como as PCD estão afastadas de algumas práticas sociais. (Martins, 2016, p.8)

Relato 01: Durante as atividades, o professor André perguntou: “Podemos dizer que cada modalidade seja ela do atletismo, ou não, tem a sua cultura e isso faz com que o nosso corpo seja diferente?”. “Professor, ninguém é igual, todo mundo é diferente e cada um tem a sua cultura”. “É mesmo?” “Sim, professor, cada um tem sua cultura”. Então, perguntou para as crianças a razão de terem apontado no início do trabalho o que é corpo saudável e o que não é, já que cada um tem sua cultura, pode-se dizer que o outro não é saudável. Ninguém se manifestou e o professor continuou: “o que aconteceu é que vocês estavam acostumados a ouvir que para ser saudável tem de ser de um determinado jeito - magro, alto, ser modelo, ter certo tipo de corpo -, agora sabemos que as questões de saúde e beleza de um corpo são construções que se dão no âmbito da cultura”. “Outra coisa: agora podemos analisar o que nos leva a falar certas coisas sobre o corpo dos outros e daqueles que não se parecem com a gente”. (Vieira, Bonetto, 2015, p.10)

Como podemos observar, os dois relatos tematizaram o atletismo, contudo os professores mobilizaram conhecimentos culturalmente diferentes. No relato 04, é apresentado um vídeo sobre atletismo nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos e no relato 01 o professor problematizou o padrão estético corporal. Essas abordagens conduzem os alunos a um conhecimento que atravessa a heterogeneidade cultural, rejeitando o daltonismo cultural.

Os professores também podem ser agenciados pelos princípios ético-políticos da *ancoragem social dos conhecimentos*. De acordo com Nascimento e Neira (2023), esse princípio se manifesta na análise social, histórica e política da cultura corporal, seja na brincadeira, luta, dança, esporte ou ginástica, tomando como ponto de partida a sua ocorrência social. Outrossim, os autores entendem que:

Esse princípio leva docentes a considerarem as experiências discentes, incluindo um enorme cabedal de conhecimentos obtidos na cultura do entorno da escola, mesmo que tenham sido veiculados por outros grupos ou pelos meios de comunicação, de maneira a propiciar a hibridização das representações iniciais. Trata-se de promover atividades que levem à compreensão do lastro cultural da prática corporal tematizada, reconhecendo o que influenciou o seu surgimento, transformações e atual configuração, além de reconhecer a importância dos sujeitos em todo o processo (Nascimento e Neira, 2023, p.18).

Os relatos 01 02 e 03 a seguir caracterizam a ancoragem social dos conhecimentos no currículo cultural em ação:

Relato 03: Organizados em trios ou duplas, cada qual escolheu uma prova do atletismo para pesquisar a origem, regras, curiosidades, materiais, recordes, atletas etc. Com a ajuda do professor da sala de informática, os/as estudantes garimpavam informações importantes. (Bonetto, 2019, p.9)

Relato 02: Na aula seguinte fiz uma outra retomada, agora na sala de informática. Visitamos alguns sites e pesquisamos sobre os significados da corrida, os praticantes de cada tipo, as vestimentas que usam etc. (Neves, 2019, p.14)

Relato 01: Após de algumas aulas na quadra, o professor André encaminhou a turma para a sala de vídeo, só que desta vez mostrando os diferentes padrões de corpo dos praticantes de atletismo, desde meados do século XIX até os tempos atuais, sempre questionando a ideia do que é e o que não é saudável, e relacionando com a cultura. (Vieira, Bonetto, 2015, p.9)

No trecho do relato 03, observamos que o professor viabilizou para os alunos as pesquisas sobre a origem, as regras, as curiosidades, os materiais, os recordes e

os atletas do atletismo na sala de informática. No relato 02, o docente propôs investigar o significado das vestimentas usadas nas corridas de atletismo, também utilizando a sala de informática. Já no relato 01, o professor apresentou, na sala de vídeos, os padrões corporais dos praticantes de atletismo, essas experiências permitiram uma análise social, histórica e política, que atravessa múltiplas formas de significação do atletismo, ou seja, fortalecendo a ancoragem social dos conhecimentos.

A literatura destaca também o princípio ético-político do *favorecimento da enunciação dos saberes discentes*. Santos Junior (2020) argumenta que os docentes devem reconhecer e possibilitar a valorização dos conhecimentos e da cultura dos estudantes. O autor considera que os processos vividos entre estudantes e professores influenciam significativamente o agenciamento docente. Ademais, o autor entende que:

As aulas promovidas pelo docente, além de reconhecerem, possibilitaram assegurar o conhecimento, a cultura dos estudantes a cada encontro por meio das situações didáticas desenvolvidas. Esses movimentos elevaram àquilo que os discentes traziam consigo como algo que se pode conhecer, que é legítimo, capaz de pertencer à discussão, de atravessar o currículo (Santos Junior, 2020, p.136).

Os trechos dos relatos 01 e 02 ilustram como o princípio ético-político do favorecimento da enunciação dos saberes discentes emerge durante as aulas de Educação Física:

Relato 02: Os conhecimentos acessados foram enunciados pelos estudantes, o que possibilitou uma visão mais ampla a respeito dos motivos que caracterizam a ocorrência social da corrida no território em que a escola está situada. (Neves, 2019, p.14)

Relato 01: Duas semanas após a sugestão do aluno, com autorizações e devidamente organizados, vivenciaram as corridas de longa distância na praça em frente à escola. Sabendo que o perímetro é de 1200 metros, o professor sugeriu uma corrida ao redor. Disse para os alunos que poderiam correr na velocidade em que se sentissem mais confortáveis, pois a tentativa era experimentar as provas de corrida de longa distância. (Vieira, Bonetto, 2015, p.8)

Relato 01: o professor André assumiu as aulas percebeu, por meio da fala dos alunos, que a modalidade havia sido pensada como uma forma de buscar boas virtudes e bons hábitos para a manutenção de um corpo saudável.

Ouvindo os alunos sobre suas aprendizagens, questionou o que seriam virtudes e corpo saudável. (Vieira, Bonetto, 2015, p.1)

Nos trechos dos relatos, observamos que, antes da ação pedagógica, o professor é agenciado pelas produções discursivas dos alunos. No relato 02, por exemplo, os enunciados dos estudantes agenciaram o professor a explorar a vivência da corrida no território em que a escola está inserida. No relato 01, após duas semanas por sugestão de um aluno, foram vivenciadas a corrida de longa distância, ainda no mesmo relato, o professor André, a partir das falas dos alunos, problematizou hábitos para manutenção de um corpo saudável. Assim, percebemos que a enunciação dos saberes discentes é potente para agenciar o professor em suas ações pedagógicas, sendo essencial considerar o conhecimento cultural dos alunos.

### 2.3.2 Planejamento no currículo cultural

Considerando as possibilidades de agenciamento dos princípios ético-políticos, planejar o currículo cultural da Educação Física é um desafio para os docentes em uma escola contemporânea, pois as características da escola moderna tendem a nos impulsionar a seguir um padrão de planejamento estruturado e “correto”<sup>4</sup>.

No currículo cultural, a ideia de planejar uma sequência didática estruturada não se alinha à proposta, pois ao definir um conjunto fixo de aulas aplicadas de forma padronizada, reforça-se uma hierarquia que privilegia certas perspectivas e saberes. Em contrapartida, na perspectiva cultural da Educação Física, propõe um planejamento flexível, baseado em situações didáticas abertas às produções discursivas dos alunos, permitindo que diferentes perspectivas se manifestem. Assim, o planejamento torna-se uma prática de desconstrução, questionando e rompendo com modelos tradicionais e abrindo espaço para múltiplas interpretações e experiências educativas.

Nessa perspectiva, o currículo é “artistado”, como sugere Corazza (1997), ou “escrita-curriculum” conforme Bonetto e Neira (2019). Essa forma de planejamento

---

<sup>4</sup> A noção de um “planejamento estruturado e correto” é questionada pelo pós-estruturalismo, que a vê como uma construção social baseada em normas dominantes, não uma verdade fixa. Assim, um planejamento “correto” não é uma verdade absoluta, mas uma construção que pode ser desconstruída e reinterpretada.

rompe com o modelo tradicional, valorizando a construção de sentidos a partir das experiências dos alunos:

A 'escrita-curriculum': um antimodelo atribui-se à 'escrita-curriculum' um caráter aberto, não linear, nem tampouco baseado em sequências didáticas. Ao contrário, é a produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos que assumem a condição de 'escritores' da experiência curricular. É uma relação de reciprocidade, de constante construção-reconstrução. Podem, como preferimos dizer na perspectiva pós-estruturalista, produzir diferentes experiências curriculares, onde o novo, o criativo, o imprevisto, é desejado e não evitado. (Bonetto e Neira, 2019, p.9)

Nesse sentido, Corazza (1997), ao pensar o planejamento na perspectiva pós-crítica, observa novas paisagens culturais, econômicas, políticas e sociais, resultando em uma teorização social pós-estruturalista e pós-modernista, onde a ação pedagógica não está mais implicada apenas na luta de classes, mas também em tantas outras lutas, como as de gênero, raça, etnia, orientação sexual etc. Nesse novo cenário, professores são agenciados a eleger determinados princípios ético-políticos para suas ações pedagógicas, rompendo com a forma tradicional de planejamento onde o currículo é artistado durante as ações pedagógicas.

A tematização na perspectiva do currículo cultural está fundamentada no estudo de Corazza (1997), em que a autora desterritorializa a noção de temas geradores da teoria freiriana e a reterritorializa em "temas culturais", na perspectiva pós-crítica, a partir das ideias foucaultianas e dos Estudos Culturais. Para Corazza (1997, p. 126), "temas culturais são uma forma de planejar o ensino de seu tempo, uma forma que está sempre em tensão, que nunca está apaziguada e que jamais ficará acima de qualquer suspeita".

Para Santos e Neira (2022), a tematização é um conjunto de ações pedagógicas a partir da ocorrência social de determinadas práticas corporais, fazendo circular conhecimentos. Para os autores, a tematização não se preocupa com a busca da verdade nem com a descoberta do conhecimento essencial, mas questiona como os conhecimentos foram produzidos e dotados na sociedade. Santos e Neira (2022, p. 70) entendem que "A tematização dissolve qualquer perspectiva apostilada, recusa o propedêutico, modular, capitular ou outra forma qualquer de blindagem do saber científico pela cultura hegemônica. Prefere o popular, as experiências, a vida vivida".

Ademais, como destacam Neira e Nunes (2009, p. 261-262), podemos explorar ainda mais aspectos importantes sobre a tematização:

Tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação. Tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política. O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido.

Na prática, a tematização se manifesta de forma concreta nos relatos 01, 02 e 03, ilustrando as ações pedagógicas na escola.

Relato 04: A escolha da tematização do atletismo nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos foi feita a partir das observações das práticas realizadas no ano anterior e das avaliações feitas pelos alunos sobre as aulas. Outro ponto importante na escolha do tema é a realização dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos no Rio de Janeiro em agosto desse ano, o que traz a temática para os jornais, revistas e programas televisivos e acabam permeando as nossas vidas. (Martins, 2016, p.1)

Relato 01: Na turma do professor André, um dos alunos afirmou: “O professor não é saudável, ele é gordo!” A turma ficou eufórica, rindo da situação e a maioria concordou. Preocupado, o professor André pensou em alternativas e modos de realizar a desconstrução das representações de corpo veiculadas pelas crianças. Julgou necessário mostrar-lhes como a cultura influencia os discursos sobre o corpo, produzindo e disseminando um certo padrão. Decidiu naquele momento que a tematização do projeto de atletismo abarcaria as seguintes questões: O que é corpo saudável? O que não é corpo saudável? E a cultura, fica onde? (Vieira, Bonetto, 2015, p.1-2)

Relato 02: Caminhamos para o terreno e os grupos vivenciaram a corrida de aventura. A atividade compreendeu uma disputa em que a equipe que terminasse o trajeto primeiro seria a vencedora. Foram quatro voltas para cada grupo. Enquanto corriam, os colegas gritavam loucamente os nomes dos participantes. (Neves, 2019, p.9).

Nos três relatos analisados, observa-se que os docentes escolheram a tematização do atletismo, mas cada um abordou aspectos distintos. No relato 04, o professor problematiza os Jogos Olímpicos. O relato 01 destaca a intenção de questionar o padrão estético corporal associado ao atletismo. Já o relato 02 apresenta uma experiência pedagógica centrada em uma corrida de aventura. Esses exemplos mostram que a tematização envolve a mobilização de conhecimentos em diversas situações pedagógicas ao longo das aulas, permitindo que conhecimentos sejam explorados de diferentes formas.

Continuando nossa discussão, durante as aulas de Educação Física não é raro encontrarmos narrativas que colocam os sujeitos da ação pedagógica em uma posição de inferioridade e essas enunciações não podem ser silenciadas. Segundo Santos e Neira (2022, p.83), há “[...] pronunciamentos ou ações que excluem, maltratam, interditam, impedem, folclorizam, ridicularizam, humilham, ignoram, exaltam, celebram, adulam, fantasiam, idolatram... certas manifestações e seus sujeitos.” Nesses casos, a problematização se configura como um encaminhamento pedagógico importantíssimo para a desconstrução dessas narrativas.

A problematização busca desnaturalizar o que é considerado verdade. De acordo com Santos e Neira (2022), problematizar implica, a partir de uma reflexão filosófica, questionar aquilo que é aceito com naturalidade e tranquilidade. Para os autores, a problematização abre possibilidades de colocar em xeque pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais e inevitáveis presentes no convívio social, criando condições para que as representações atribuídas às práticas corporais sejam questionadas. Isso permite discutir os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas incutidos. Nesse processo, os sujeitos têm suas identidades tensionadas, levando-os a um posicionamento diferente do que antes era aceito como verdade.

Para Santos e Neira (2022, p.90) “A problematização demanda a organização de atividades pedagógicas que proporcionem uma reflexão crítica sobre a realidade”. Como podemos observar nos trechos dos relatos 01, 02 e 03 onde a problematização é colocada em ação no currículo cultural da Educação Física.

Relato 01: O professor André, com o intuito de problematizar os discursos dos alunos sobre corpo e saúde, elaborou uma apresentação com 25 imagens contendo corpos oriundos de diferentes culturas. Apresentou às crianças pessoas que fazem suspensão corporal, corpos tatuados por inteiro, com implantes subcutâneos e alargadores, tribos africanas que utilizam objetos presos nos lábios e escarificações. (Vieira; Bonetto, 2015, p.5).

Relato 01: Ao ouvir as manifestações preconceituosas de alguns alunos, o professor pensou que isso não poderia passar sem discussão e análise. Para tanto, problematizou junto aos alunos os padrões de beleza. Muitos responderam que o corpo belo era “completo”, “sem ser aleijado” e “sem amputações”. Bastante chateado com a forma agressiva com que se referiam à condição de diferença dos atletas, Pedro perguntou se eles sabiam porque nós achávamos bonito um certo tipo de corpo e não outros. Perguntou também se todos ali tinham as características tão valorizadas e cobradas pelos padrões de beleza vigentes. Um aluno afirmou que: “a beleza é natural, é algo que nasce com a pessoa. Ou ela tem, ou ela não tem”. Outro rebateu

dizendo que pessoas ricas conseguem ficar bonitas de tanta cirurgia plástica, tratamento de pele, bronzamento artificial e roupas caras. Esse aluno deu como exemplo um cantor sertanejo que afirmou ser uma pessoa feia no início da carreira, mas que agora está bonito. (Vieira; Bonetto, 2015, p.12).

Relato 02: Quando terminamos a tematização da queimada, perguntei à turma “a gente corre pra quê?” Os estudantes responderam: para se divertir, para competir, para ficar magro, para fugir da polícia. Dei prosseguimento à problematização: quando a gente corre para se divertir, para competir, para ficar magro? Isso acontece nos mesmos locais? As mesmas pessoas? Quais são os tipos de corrida que se aproximam do que vocês disseram? Aos poucos já estava rabiscando na lousa o que diziam. Para se divertir, tem pega-pega, esconde-esconde, ajuda-ajuda, queimada, alerta. Para competir, corrida de 100 metros, corrida de rua, maratona e, para emagrecer, tem a corrida na academia e na rua. Nesse dia pude perceber que a “corrida” era significada de diferentes maneiras pelo grupo. (Neves, 2019, p.3)

Relato 03: Um lance legal foi que as atividades ainda que divertidas convocaram a turma a pensar questões mais relevantes, ligadas à dificuldade em relação à deficiência. Perguntaram: “como eles conseguem correr sem enxergar nada? É impossível!”, “Nossa, ser cego deve ser fod@”, “eu não queria ser cego nem a pau”, “eu conheço um homem cego na minha rua que faz tudo sozinho”, “nem sabia que cego podia andar sem bengala”, “é difícil confiar no outro que está guiando”. (Bonetto, 2019, p.5)

No primeiro trecho do relato 01, o professor problematiza o conceito de corpo saudável, já no segundo trecho do mesmo relato, são problematizados os padrões de beleza. O relato 02 buscou problematizar as possibilidades da corrida, e o relato 03, a deficiência no atletismo. Apreendemos que, os professores problematizam situações presentes no discurso pedagógico dos alunos, desconstruindo especialmente aqueles enunciados atravessados por diferenças culturais, com o intuito de desestabilizar as “verdades” fixas e homogêneas, promovendo uma reflexão crítica sobre as construções discursivas que sustentam perspectivas excludentes.

Nesse caso, a desconstrução ganha relevância no planejamento das ações pedagógicas, manifestando-se no tensionamento dos discursos, onde os sujeitos são desestabilizados para uma ampliação do conhecimento. De acordo com Santos e Neira (2022), a partir de suas pesquisas, compreende-se que a desconstrução caracteriza o modo pelo qual um texto pode ser lido e explicitado em suas contradições e irredutibilidades. Para os autores a desconstrução intervém nos discursos que fundamentam o pensamento metafísico ocidental, visando desestabilizá-los para expandir seus limites e fronteiras.

A desconstrução busca uma reinterpretação sem fim, indefinida, sem a intenção de chegar a uma significação definitiva. Um texto pode apresentar

múltiplos significados, não havendo um sentido único e último. Nos textos, quaisquer que sejam, há uma ‘indecibilidade’, em outras palavras, sempre permanecerá uma indecisão. (Santos e Neira, 2022, p.93).

Podemos identificar nos relatos que os docentes culturalmente orientados colocam em ação a desconstrução nas aulas de Educação Física:

Relato 03: Um menino disse: “Vixi, não quero fazer atletismo, eu sou gordo e não corro rápido”. No fim desta aula, comentei que no atletismo existem várias formas de competir, elas se chamam “provas”, nalgumas delas é preciso ser muito rápido, noutras é preciso ser forte e realizar o movimento com muita técnica. Sem tempo neste dia, não conseguimos ver essas outras provas. (Bonetto, 2019, p.2)

No relato 03, percebemos que o professor, culturalmente orientado, não permitiu que o discurso de que sujeitos gordos não podem vivenciar o atletismo prevaleça. Essa sensibilidade docente para analisar o discurso cultural pré-fixado pelos alunos é primordial para que a desconstrução possa ocorrer.

### 2.3.2 Situações didáticas do Currículo Cultural

As situações didáticas do currículo cultural da Educação Física posicionam professor e aluno como autores do currículo, a partir de processos como *mapeamento*, *leitura*, *vivências*, *ressignificação*, *aprofundamento*, *ampliação*, *registro* e *avaliação*. Essas situações didáticas possibilitam a escolha do tema, vivenciar na pele as práticas corporais e realizar leituras mais qualificadas das culturas corporais, atravessando suas fontes de significação. Também permitem questionar como essas práticas se manifestam e possibilitam a compreensão da totalidade do currículo por meio das avaliações e registros. Em síntese, as situações didáticas configuram como uma “artistagem do currículo”, sem estrutura rígida ou um percurso previamente definido, nelas, docentes e discentes constroem juntos os conhecimentos da cultura corporal tematizada.

Enquanto encaminhamento pedagógico do currículo cultural da Educação Física, o *mapeamento* envolve a ação artística de criar mapas para traçar, refletir e significar as diferentes situações didáticas que se manifestam durante as aulas. Para Neira e Nunes (2022, p.111) o mapeamento é “[...] ferramenta para escrever, pensar,

ler e atuar no mundo; ferramenta que à medida que permite ao professor descrever o território, o inventa.” Ainda segundo os autores:

O mapeamento permite aos viajantes (docentes e discentes) pensarem e artistarem o plano da viagem, do estudo, das aulas e contribui para a reelaboração ininterrupta do traçado diante dos percalços da caminhada, da navegação, da experiência da viagem aos prazeres e desprazeres do acontecimento-aula, dos conhecimentos e das invenções.

A partir dessa explicação sintética sobre o mapeamento, apresentaremos trechos dos relatos que mostram aspectos que ajudaram os professores a construir seus “mapas”, os quais não se limitaram a entender as relações de forças e poderes durante sua escrita-curriculo no decorrer das aulas. Em outras palavras, como os docentes enfrentaram desafios de artistar suas aulas dentro de seu contexto pedagógico durante a ação de mapear, como observado nos relatos 01 e 03:

Relato 01: Em 2015, o professor Pedro definiu juntamente com os alunos que estudariam o atletismo, pois a partir de um mapeamento percebeu que as turmas nunca tinham trabalhado com o tema, além disso, quando se referiam aos esportes, citaram apenas aqueles praticados com bolas: futebol, handebol e vôlei. É importante destacar que o professor Pedro já tinha atuado nessas turmas com outras práticas corporais como lutas (jiu-jitsu, judô e muay-thai) e danças (para algumas turmas hip hop, e outras, samba ou funk). (Vieira; Bonetto, 2015, p.1)

Relato 01: O professor Pedro também iniciou o projeto na sua escola com uma pergunta: Quem são os atletas de atletismo? Os estudantes dispararam: “Quenianos, negões, magros, altos, rápidos, “Wilson Bolt”, jamaicanos, angolanos, africanos, porque não têm muita comida, pernas longas, vida sofrida, bom condicionamento físico, coxa monstra, correr das bombas, raça evoluída, aqueles que representam seus países, os melhores são: China, EUA, Rússia, Canadá, Japão e República Tcheca, Olimpíadas, São Silvestre, maratona, César Cielo, Daiane dos Santos, Arthur Zanetti, corredores, os que fazem natação, ciclismo, atletismo, ginástica”. Também retornaram com indagações: “ginástica é atletismo? e natação? e ciclismo?” O professor registrou as falas na lousa e fotografou-as para arquivar o que tinha sido discutido sobre o tema. Com este mapeamento, pôde identificar quais identidades os estudantes atribuíam aos praticantes de atletismo. (Vieira; Bonetto, 2015, p.2)

Relato 03: Sendo assim, comecei mapeando com os/as estudantes quais esportes estavam assistindo no Pan-americano, os que gostariam de aprender, aqueles que achavam mais difícil, quais eles tinham apenas visto no Pan-americano e que nunca viram pessoalmente, quais eles achavam que poderíamos fazer na escola. (Bonetto, 2019, p.1)

O mapeamento não ocorre apenas no início da tematização, mas pode ocorrer a qualquer momento do processo pedagógico, como podemos aferir no relato 02:

Relato 02: Retornando ao território da escola, iniciamos a exploração do entorno. Como a EMEF fica localizada em um morro e ao lado há uma área de mata bem grande, organizei a vivência nesse espaço, que me pareceu bom para experimentar a corrida de aventura (Neves, 2019, p.8)

Dessa maneira, os relatos nos mostraram como os professores utilizaram o mapeamento, e como os traços criados no mapa ajudaram a orientar o caminho das suas ações pedagógicas no percurso das aulas.

A *vivência* na concepção do currículo cultural também é uma situação didática, que pode ser entendida como sentir na pele a experimentação da gestualidade das práticas corporais. De acordo com o estudo de Nunes *et al.* (2022, p. 136) “Na teoria curricular cultural da Educação Física, as vivências dizem respeito exclusivamente à experimentação da gestualidade para novas e inusitadas formas de ver, sentir e experimentar as práticas corporais”.

Os relatos da prática 01, 02, 03 e 04 mostram os docentes colocando em ação a vivência nas aulas de Educação Física.

Relato 01: Na quadra, o professor propôs a vivência de alguma prova. Os alunos propuseram a corrida de um lado para o outro. O professor percebeu que os alunos trataram a “corrida” como uma única prova, não diferenciando as distâncias. (Vieira; Bonetto, 2015, p.5)

Relato 02: Caminhamos para o terreno e os grupos vivenciaram a corrida de aventura. A atividade compreendeu uma disputa em que a equipe que terminasse o trajeto primeiro seria a vencedora. Foram quatro voltas para cada grupo. Enquanto corriam, os colegas gritavam loucamente os nomes dos participantes. (Neves, 2019, p.7)

Relato 03: Nas aulas seguintes, apresentei aos/as estudantes as provas oficiais mais curtas, 100 metros e 200 metros. Para termos uma ideia da distância, usamos a trena, medimos e observamos que o pátio tinha apenas 50 metros. A atividade então era fazer os 100 metros e depois provas de 200 metros indo e voltando 4 vezes. Neste momento inicial nem todos/as participaram, sobretudo, as meninas. (Bonetto, 2019, p.2)

Relato 04: Essa experimentação foi muito legal, pois muitos pensavam que era uma mola que dava um impulso, ao verem como o equipamento funcionava perceberam que é o próprio atleta que faz o movimento de largada. Também realizamos os arremessos de peso, mas usando medicineball mais pesados dos que o que tínhamos na escola (usamos os de 3, 4 e 5Kg). E as mais interessantes na visão dos estudantes foi o salto em altura. Não utilizamos o sarrafo, apenas colocamos uma fita, dessa forma não

os machucaria e não os inibiria de arriscar o movimento. Apresentamos o salto tesoura e o fosbury, e os estudantes puderam saltar quantas vezes quiseram. (Martins, 2016, p.7)

Percebemos que as vivências apresentadas nos quatro relatos mostram a ação com foco docente na experimentação das práticas corporais, onde os estudantes realizam a corrida, fazem a caminhada de aventura, correm no pátio ou realizam arremessos com a bola de *medicineball*, além de saltos no estilo tesoura e *Fosbury* (de costas). Os alunos de fato vivenciam a gestualidade cultural do atletismo. Entretanto, é importante entender que, nesses momentos, pode ocorrer a leitura da prática corporal, como no relato 03, em que o professor apresentou as provas oficiais de corrida para os alunos. Nesse momento, os alunos fizeram uma leitura da prática corporal, embora a intencionalidade do professor durante aquela aula fosse o de vivência. Isso significa dizer que em uma aula pode ocorrer mais de uma situação didática.

Conforme mencionado anteriormente a *leitura*, enquanto ação didática no currículo cultural, pode ocorrer. De acordo com Neira (2019), as práticas corporais são textos culturais produzidos pela linguagem corporal, sendo, portanto, passíveis de diversas interpretações, elaborações e reelaborações. Essas leituras envolvem a decodificação dos signos e códigos presentes nas manifestações sociais, assim como suas narrativas.

Nesse momento, nossa intenção é mostrar como professores podem conduzir o encaminhamento pedagógico da leitura em suas aulas, a partir dos relatos de práticas 01, 02 e 04.

Relato 01: Após algumas aulas na quadra, o professor André encaminhou a turma para a sala de vídeo, só que desta vez mostrando os diferentes padrões de corpo dos praticantes de atletismo, desde meados do século XIX até os tempos atuais, sempre questionando a ideia do que é e o que não é saudável, e relacionando com a cultura. (Vieira; Bonetto, 2015, p.9)

Relato 03: Nessa aula as crianças puderam perceber que em cada modalidade do atletismo requer um tipo de corpo. “O corpo de quem salta é o mesmo de quem faz o arremesso? Quem corre maratona tem o mesmo corpo de quem corre 100 metros, ou corridas de velocidade?” Antes destas colocações as crianças já tinham visto provas das modalidades citadas. (Vieira; Bonetto, 2015, p.9)

Relato 04: finalizarmos os estudos dos arremessos e lançamentos, assistimos um filme com as imagens do atletismo nos Jogos Olímpicos e nos Jogos Paraolímpicos, e realizamos um registro escrito. Lembrando que essas

turmas fazem parte das etapas de alfabetização, o registro trouxe imagens, utilizamos banco de palavras, e realizamos escritas coletivas, de forma a garantir que o que estava sendo avaliado na atividade era os conhecimentos sobre o atletismo e não a escrita e leitura dos estudantes. (Martins, 2016, p.83)

Nos quatro relatos de prática, os alunos fizeram diferentes leituras da cultura corporal do atletismo. No relato 01, os alunos analisaram os padrões corporais dos praticantes de atletismo, no relato 02, observaram as diferenças entre os tipos de corpo em diversas provas do atletismo e, no relato 04, estudaram os arremessos e lançamentos nos Jogos Olímpicos e nos Jogos Paralímpicos. Como podemos perceber, é possível realizar inúmeras leituras sobre as práticas corporais.

A *ressignificação*, por sua vez, enquanto situação didática do Currículo Cultural da Educação Física, envolve, conforme Neira (2011), a atribuição de um novo significado a um artefato previamente produzido em um contexto cultural já estabelecido. Esse processo de resignificação é incerto e depende das relações de poder e dos significados que os sujeitos atribuem ao artefato cultural.

De acordo com Silva Junior e Nunes (2023), a resignificação surge no decorrer das disputas de significados, que se manifestam a partir dos embates entre diferentes pontos de vista dos alunos. Os autores destacam que esse processo emerge durante as análises e discussões ao longo de todo o percurso das aulas, e não apenas em momentos isolados ou previamente planejados.

Os relatos de prática 01, 03 e 04 nos ilustram como a resignificação ocorre durante as aulas.

Relato 01: Começaram com o salto em altura, usando um colchão de ginástica e um trilho de cortina. Enquanto uns pulavam, outros seguravam o sarrafo improvisado e mediam a altura com uma régua de madeira. Noutro dia fizeram uma resignificação da prova de salto em distância, pois como não tinham disponível nenhuma área de areia ou terra na escola, tiveram de saltar aterrissando em colchões. (Vieira; Bonetto, 2015, p.7)

Relato 03: Em uma das aulas um aluno perguntou: “professor você não vai passar pra gente aquele esporte de saltar mais alto?” Feliz pelo interesse, conversei sobre a falta de colchões, materiais adequados para atletismo e o risco de acidentes com saltos em colchões muito finos. Os alunos e alunas sempre me ajudam a buscar os materiais na sala de Educação Física, por isso sabiam que na escola tinha alguns colchonetes, varas de alumínio, entre outros materiais. Foi quando disseram que fariam “os esquemas”. (Bonetto, 2019, p.7)

Relato 04: Em seguida os estudantes foram criando outras possibilidades de se lançar o implemento. Já para o lançamento do dardo, tendo em vista as

questões espaciais, organizei as vivências de forma que nosso dardo (tubos de papelão) percorresse por fios amarrados entre os postes e as árvores, dessa forma garantimos que nenhum “dardo” causasse algum acidente. (Martins, 2016, p.4)

Na primeira situação, a resignificação do salto em altura foi feita utilizando um colchão de ginástica e um trilho de cortina, enquanto no salto em distância, no lugar de uma caixa de areia, foram usados colchões. No segundo relato, a resignificação partiu dos alunos, que adaptaram os materiais para as aulas de Educação Física. No terceiro, a mudança ocorreu nos implementos de lançamento, que foram resignificados com tubos de papelão. Assim, podemos apontar que a resignificação pode partir tanto do professor quanto do aluno, sendo que o que a caracteriza é a mudança de significado atribuída a um artefato cultural utilizado pelos sujeitos durante as aulas, ou seja, não foram necessários os implementos oficiais do atletismo para as vivências da prática corporal.

Ao tratarmos a situação didática de *ampliação* e *aprofundamento* na perspectiva cultural da Educação Física, não estamos caracterizando o conhecimento produzido nas etapas de ensino, mas sim através das múltiplas formas de significação que os sujeitos atribuem às práticas corporais. Para Neira e Nunes (2022, p. 153):

Ampliar tem relação com interagir com saberes muitas vezes não selecionados previamente pelo professor. Aprofundar é um movimento inverso, isto é, adentrar no “submundo” da cultura e compreender as forças que produzem a prática corporal que, muitas vezes, discentes e docentes ou até mesmo os próprios representantes da manifestação desconhecem.

Neira e Nunes (2022) entendem que a *ampliação* é a possibilidade de negociação de significados discursivos para novas formas de pensar, fazer e dizer as práticas corporais, visando a fortalecer as lutas contra os efeitos de saber-poder dos discursos autoritários e hierárquicos. Colocam-se em circulação outras representações. Ou seja, a ampliação é uma situação didática na qual o docente predominantemente não regula os significados pelos estudantes. Por exemplo, pesquisa livre na internet, visitas a lugares onde determinadas práticas corporais são realizadas, receber uma pessoa na escola, entrevistar alguém, entre outras. A seguir, citamos alguns trechos das situações didáticas de ampliação identificadas nos relatos de práticas selecionados:

Relato 02: Ao analisar as minhas anotações das aulas, percebi que seria o momento de buscar mais informações sobre as corridas. Fomos à sala de informática acessar outras fontes e ampliar os nossos conhecimentos. Antes de começar a atividade, apresentei algumas questões que norteariam o estudo. Pedi para buscarem informações sobre os tipos de corrida, a história de algumas corridas de rua (São Silvestre, por exemplo) e os possíveis efeitos da prática (Neves, 2019, p.7).

Relato 03: Já nas últimas semanas do ano letivo, eis que surgiu a possibilidade de usar um ônibus contratado pela Secretaria Municipal de Educação para realização de atividades externas. Como já tínhamos ido ao CEPEUSP, procuramos outro espaço. Desta vez, o contato com o professor e técnico de atletismo adaptado, Benílson Pereira, do clube Espéria, possibilitou conhecer o clube, a pista e o treino. (Bonetto, 2019, p.16)

Relato 04: No dia da visita da turma da tarde, o dia estava ensolarado, a pista vazia, conseguimos os implementos oficiais e experimentamos: as corridas na pista – uma corrida de 400 metros e um revezamento. Os arremessos e lançamentos com os implementos oficiais (martelo, peso e dardo) e o salto em distância na caixa de areia. Foi uma vivência marcante tanto para as senhoras, como para os jovens e para os estudantes com deficiência. Todos participaram com muita vontade e interesse em experimentar as atividades propostas. Saímos de lá com todos elogiando muito a experiência e encantados por poderem estar naquele espaço. (Martins, 2016, p.2)

Por sua vez, baseado no trabalho de Neira e Nunes (2022), o *aprofundamento* questiona qualquer ideia de origem, essência ou fundamento da verdade acerca de uma prática corporal. Ele visa a problematizar as representações das práticas corporais e das pessoas envolvidas, desconstruir os discursos marginalizados e compreender os mecanismos de dominação e controle que permeiam essas práticas. Para os autores, o aprofundamento é um encaminhamento pedagógico que permite ao professor ter maior controle sobre os significados acessados pelos alunos, através do trabalho com historiografia da prática corporal, pesquisa bibliográfica, vídeos, entre outros recursos. Nesse sentido, encontramos trechos que evidenciam o aprofundamento no relato da prática:

Relato 01: Após tantas aulas de experimentação e vivência, o professor Pedro levou os estudantes para a sala de aula e, utilizando um computador e um projetor, apresentou cenas de campeonatos de atletismo e suas diferentes provas: arremesso de peso, lançamento de dardo, corrida de 100 metros, corrida de 3000 metros, salto em altura, salto triplo e salto em distância. (Vieira; Bonetto, 2015, p.9)

Relato 01: Já no fim do semestre, o professor André finalizou o projeto apresentando para as crianças o filme *Babies*, o qual mostra quatro crianças pequenas de diferentes países (Namíbia, Mongólia, Japão e Estados Unidos),

onde é possível perceber como as diferentes culturas influenciam a construção da identidade corporal das crianças do nascimento aos primeiros passos. Nesta atividade, o professor propôs que se imaginassem nas situações retratadas e, se assim fosse, perguntou se não seriam diferentes. Durante a discussão, notou em algumas falas a compreensão de que somos sujeitos culturalmente constituídos, e nosso corpo é um aparato cultural, moldado em meio à cultura na qual nos inseridos. (Vieira; Bonetto, 2015, p.12-13)

Relato 03: Na aula seguinte fomos novamente à sala de aula e assistimos vídeos exibidos com um computador e um projetor. Assistimos a provas de arremesso de peso, lançamento de dardo, disco e martelo. Novamente incluindo competições amadoras, treinos, mulheres e atletas profissionais. (Bonetto, 2019, p.4)

Relato 04: Estudamos as regras dos arremessos, as técnicas utilizadas pelos atletas, as adaptações feitas para a realização nos Jogos Paraolímpicos de acordo com cada tipo de deficiência, assistimos filmes mostrando os arremessos feitos por atletas dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos [...] (Martins, 2016, p.2)

Essas são situações didáticas em que os professores buscaram ampliar e aprofundar as formas de significação do atletismo. Para Neira e Nunes (2022, p. 153) “a ampliação e o aprofundamento “estão para além” do contato com os saberes dos colegas e dos docentes ao proporcionar o acesso a conhecimentos inimagináveis”.

No que diz respeito às situações didáticas do registro e avaliação, Escudero e Neira (2011) sugerem uma proposta de avaliação fundamentada no conceito denominado de escrita autopoietica<sup>5</sup>, extraída da biologia, onde algumas células se renovam de forma autônoma. Para os autores, os seres humanos são considerados autoprodutores, ou seja, capazes de gerar seus próprios conhecimentos ao interagir com a cultura. A escrita autopoietica desenvolvida por professores e alunos, a partir da escrita-curriculo agenciada pelos princípios ético-políticos, entrecruza-se com as situações didáticas, fazendo com que a avaliação não siga um processo linear. A proposta considera tanto docentes quanto discentes como seres autopoieticos, que se autoproduzem por meio da ação educativa. Essa concepção implica superar a visão de alunos como meros receptores passivos de informações e tarefas desprovidas de significado. Além disso, a escrita autopoietica rompe com modelos

---

<sup>5</sup> Escrita autopoietica, conceito utilizado pela professora Nyna Escudero em sua dissertação de mestrado *Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural: Uma escrita autopoietica*. em 2011. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/teses/nyna\\_03.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/nyna_03.pdf) . Acesso em: 11 NOV 2024.

tradicionais de avaliação, sendo vista como um texto provisório, fruto das interpretações dos sujeitos e aberto a novas interpretações e reformulações.

Como resultado da pesquisa, Escudero e Neira (2011, p. 301) destacam a relevância da avaliação na perspectiva cultural, observando as seguintes finalidades:

Utilizada para documentar o processo; informar o andamento das aprendizagens; planejar as aulas seguintes; reorientá-las caso seja necessário; compreender as interpretações dos alunos; organizar a síntese, a fim de reconhecer o que já foi dito e feito; dialogar com o entorno; e desconstruir representações acerca das diferentes identidades que adentram à escola, sendo a prática sistematizada do registro fundamental para que essas funções de fato se concretizassem.

Já no trabalho de Müller e Neira (2018), diferentemente da concepção anterior, os autores propõem a avaliação a partir de registros como fotos, vídeos, áudios e anotações referentes aos encaminhamentos pedagógicos e às respostas dos estudantes, identificadas por meio de conversas e desenhos, que são essenciais para a avaliação. Para Müller e Neira (2018, p. 797):

As análises dos materiais produzidos pelo professor permitiram-nos compreender a importância do registro no planejamento das ações didáticas a partir dos acontecimentos de cada aula. Por conseguinte, os planos de ação cristalizados e previamente modelados no início do período letivo (ano, semestre ou bimestre), pautados nas expectativas que os docentes têm em relação ao ensino e à aprendizagem dos estudantes, cedem espaço às ações construídas democraticamente junto com os alunos, fundadas em cada problematização, fala, silêncio, desenho, conversa ou vivência.

Tanto o trabalho de Escudero e Neira (2011) quanto o de Müller e Neira (2018) estão alinhados à concepção do currículo cultural na Educação Física, onde registro e avaliação são utilizados como recursos didático-pedagógicos fundamentais para a ação docente. Nesse contexto, destacamos alguns trechos que evidenciam o papel do registro e da avaliação na prática pedagógica.

Relato 01: Como avaliação do trabalho desenvolvido o professor André pôde perceber as possibilidades de discutir com as crianças como somos muitas pessoas em uma só, e que com o passar do tempo mudamos e, conseqüentemente, modificamos nossa identidade, com isso a cultura também muda, ou seja, somos sujeitos incompletos, estamos sempre em constante formação, somos fragmentos sociais, ou seja, não se tem uma definição exata do que vem a ser identidade, isso é um fator cultural deste tempo, identificado por alguns pensadores como pós-moderno. (Vieira; Bonetto, 2015, p.13-14)

Relato 02: Pausa para o recesso escolar! Esse período de quinze dias sem aulas permitiu que eu revisitasse os registros do trabalho realizado e no retorno retomasse alguns pontos. No primeiro dia de aula fizemos uma cartografia do projeto na lousa e, após a retomada do caminho percorrido, problematizei as significações que emergiram durante as atividades: corrida como forma de melhoria da qualidade de vida, diversão e competição. (Neves, 2019, p.13)

Relato 03: Eis que durante as aulas, uma das alunas estava tirando fotos com o celular a meu pedido. Ela não só tirou algumas fotos, imprimiu e levou para os colegas verem. Eles adoraram se ver nas imagens mesmo apenas pelo celular, pois a tentativa dos alunos fotógrafos era de capturar o momento exato que as pessoas estavam saltando. (Bonetto, 2019, p.8)

Relato 03: Encaminhando para o fim da experiência curricular de quase um semestre e meio tematizando atletismo, já tínhamos as revistinhas prontas, os registros fotográficos, fizemos uma roda de conversa, alguns/algumas perguntaram sobre regras, tiraram dúvidas, disseram um pouco do que aprenderam, o que mais gostaram, as provas que acharam mais fáceis ou difíceis, lembraram dos muitos momentos que viveram. (Bonetto, 2019, p.15)

Relato 04: Durante todo o trabalho a avaliação foi acontecendo de forma em que as próximas ações didáticas acontecessem a partir dos acontecimentos das aulas, das falas dos alunos, das dificuldades observadas, das perguntas realizadas. Para garantir isso, as aulas foram registradas através de fotos e filmagens e também no diário da professora e no registro dos bolsistas do PIBID. Nesse registro pessoal, além do que aconteceu na aula, também estavam as impressões, as falas dos estudantes, as dificuldades enfrentadas, dessa forma as tomadas de decisão se aproximavam mais das reais necessidades dos estudantes. (Martins, 2016, p.8-9).

Podemos analisar, nos quatro relatos de práticas, que os docentes utilizaram recursos distintos numa escrita autopoietica durante toda a tematização, bem como diversas fontes de registro para a avaliação. No relato 01, a discussão com os alunos foram avaliadas; no relato 02, a cartografia do projeto é feita na lousa; no relato 03, podemos observar os registros fotográficos e as rodas de conversa; e, finalmente, no relato 04, além das fotografias, o docente também utilizou filmagens, possibilitando uma aprendizagem significativa aos alunos durante a experiência das práticas corporais do atletismo. Os registros e avaliações permitiram aos autores do currículo problematizar determinado conhecimento, planejar a aula seguinte e compreender se um discurso preconceituoso foi desconstruído, integrando as situações de aprendizagem pedagógica em um campo de valorização de significados.

Portanto, ao realizar uma visão sistemática dos quatro relatos de prática que tematizaram o atletismo e ao analisar o discurso cultural desses relatos, conseguimos caracterizar os princípios ético-políticos e as situações didáticas do currículo cultural da Educação Física.

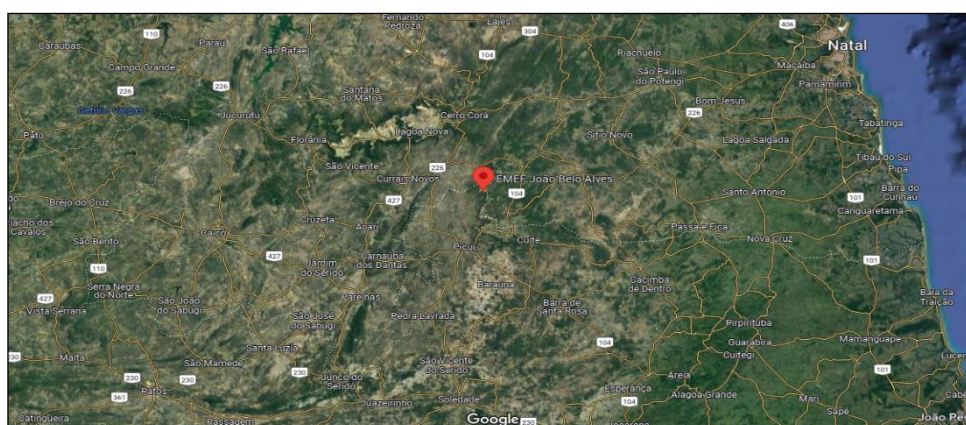
### 3. PERCURSO INVESTIGATIVO

Esta seção tem como finalidade apresentar onde foi realizada a pesquisa, quem foram os participantes, a metodologia e os instrumentos utilizados para a produção e análise dos dados, os aspectos éticos considerados e, posteriormente, a análise dos resultados obtidos.

#### 3.1. Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Belo Alves, localizada no Distrito de Serra dos Brandões, zona rural do município de Picuí, no estado da Paraíba. Segundo o escritor Abílio César de Oliveira (1963), no livro *Município de Picuí: Esboço Histórico*, a origem da cidade remonta ao período entre 1704 e 1706, quando Dona Isabel da Câmara, o Capitão Antônio de Mendonça Machado, o Alferes Pedro de Mendonça Vasconcelos e Antônio Machado solicitaram e receberam, por meio de sesmaria, três léguas de terra (aproximadamente 18 km) no riacho chamado PUCUHY. O município de Picuí foi criado pelo Decreto nº 323, em 27 de janeiro de 1902, sendo oficialmente instalado no dia 9 de março do mesmo ano. A Lei Estadual nº 212, de 29 de outubro de 1904, transferiu a sede do município de Cuité para Picuí. Em 18 de março de 1924, Picuí foi elevada à categoria de cidade por meio da Lei Estadual nº 599.

**Figura 1 – Localização da EMEF João Belo Alves**



Fonte: Google Maps (2024)

De acordo com o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Picuí é um município brasileiro do estado da Paraíba, situado na Região intermediária de Campina Grande, Região imediata de Cuité e Nova Floresta, Mesorregião da Borborema e Microrregião do Seridó Oriental Paraibano. De acordo com o último censo do IBGE (2022), Picuí tem uma população estimada de 18.333 pessoas, com uma área da unidade territorial de 667,714 km<sup>2</sup>.

A cidade, que possui clima semiárido e encontra-se com elevado índice no processo de desertificação, tem como principais atividades econômicas o comércio, a mineração, as olarias, agricultura e a administração pública municipal, sendo que a principal fonte de empregos está relacionada ao funcionalismo público municipal.

Para que possamos nos situar onde está a localização a EMEF João Belo Alves, de acordo com o *Google Maps* a distância do centro da cidade de Picuí até o distrito de Serra dos Brandões é de 49,3 km via PB-177 ou 40 km através de estradas rurais.

**Figura 2** – Distância da EMEF João Belo Alves até o centro da cidade de Picuí.



Fonte: Google Maps (2024).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da EMEF João Belo Alves (2022-2023), a instituição, inicialmente chamada Escola Municipal Independência 150, oferecia ensino para as 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental. Inaugurada em 1972, durante o governo do prefeito Severino Pereira Gomes, a escola passou a ser denominada EMEF João Belo Alves, em homenagem a um servidor público que

atuava como vigilante noturno, a pedido da comunidade. Na época, a escola contava apenas com duas salas de aula e dois banheiros, mas ao longo dos anos foi ampliada.

Atualmente, a instituição atende alunos de todo o ensino fundamental, oriundos tanto do distrito quanto de comunidades vizinhas, como Narciso, Santa Quitéria, Fortuna, Baixa do Arroz e Seridó. Oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno. A quantidade de alunos por turma e segmento no ano de 2024 pode ser observada na Tabela 2 abaixo:

**Tabela 2** – Quantidade de alunos matriculados na EMEF João Belo Alves no ano 2024.

| Seguimento                         | Turma         | Quantidade de alunos |
|------------------------------------|---------------|----------------------|
| Educação Infantil                  | Creche I e II | 13                   |
|                                    | Creche III    | 18                   |
|                                    | Pré I         | 16                   |
|                                    | Pré II        | 17                   |
| Ensino Fundamental (Anos iniciais) | 1º Ano        | 19                   |
|                                    | 2º Ano        | 13                   |
|                                    | 3º Ano        | 9                    |
|                                    | 4º Ano        | 13                   |
|                                    | 5º Ano        | 10                   |
| Ensino Fundamental (Anos finais)   | 6º Ano        | 17                   |
|                                    | 7º Ano        | 24                   |
|                                    | 8º Ano        | 23                   |
|                                    | 9º Ano        | 17                   |
| Educação de Jovens e adultos (EJA) | Ciclos I e II | 17                   |
|                                    | Ciclo IV      | 11                   |
| Total de alunos matriculados       |               | 237                  |

Fonte: do autor da pesquisa

**Figura 3** – EMEF João Belo Alves



Fonte: do autor da pesquisa (2024)

### **3.2. Participantes**

O nosso estudo teve como público-alvo os alunos das turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, totalizando 41 alunos matriculados, de ambos os sexos, com faixa etária média entre 11 e 15 anos. Durante a pesquisa, foram desenvolvidas situações didáticas para cada turma, visando uma tematização do atletismo a partir da teoria do Currículo Cultural da Educação Física, considerando o atletismo como cultura corporal e problematizando questões de identidades e diferenças, discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, além de inúmeras outras formas de significação do atletismo como texto da cultura.

Ressaltamos também que foram considerados os aspectos individuais dos participantes, uma vez que os alunos pesquisados estavam na transição da infância para a adolescência, uma fase marcada por diversas mudanças biológicas, psicológicas e socioculturais, que foram devidamente respeitadas.

### **3.3. Materiais e Métodos**

A metodologia da pesquisa científica foi pautada na abordagem qualitativa, que coleta informações nas interações sociais para serem analisadas no estudo. Segundo Yin (2016), a pesquisa qualitativa estuda aspectos da vida das pessoas nos contextos em que realmente vivem e representa as visões e perspectivas dos participantes, abrangendo as condições sociais, institucionais e ambientais em que suas vidas se desenvolvem. Além disso, o autor afirma que a pesquisa qualitativa é guiada por um desejo de explicar os acontecimentos por meio dos conhecimentos existentes ou emergentes, podendo ser aplicada à realidade do pesquisador. No nosso caso, foram adotadas nas aulas de Educação Física da EMEF João Belo Alves situações didáticas que tematizaram o atletismo com base nos principais marcadores sociais.

Optamos, também, pelo tipo de pesquisa-ação educacional, que, segundo Franco (2005, p. 44), “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino [...]”. Del-masso, Cotta e Santos (2013, p. 2) ressaltam a

importância da pesquisa no contexto profissional: “responde a demandas do cotidiano. Nesse caso, os resultados obtidos poderão alterar rotinas de trabalho, sugerir mudanças no contexto e no fluxo profissional, entre outros contextos, como em empresas e escolas [...]”. Portanto, utilizamos esse tipo de pesquisa visando a modificar a realidade docente e discente a partir da transição do currículo esportivista para um currículo cultural na tematização do atletismo.

Finalmente, nossa principal ação foi propor situações didáticas relacionadas ao atletismo a partir de uma artistagem curricular, ancoradas no tratamento pedagógico do Currículo Cultural da Educação Física.

### **3.4. Procedimentos para a produção de dados**

A produção dos dados compreende o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise foi confrontado com os dados coletados. Ao longo dessa etapa, várias informações foram, portanto, coletadas (Gerhardt *et al.*, 2009, p. 56).

A produção de dados foi conduzida ao longo do segundo bimestre letivo de 2024, abrangendo um período de três meses. Durante esse período, realizamos atividades duas vezes por semana, integradas às situações didáticas por meio de uma escrita-currículo, em que as produções discursivas dos alunos orientaram o planejamento das aulas seguintes, cada aula teve duração de 45 minutos, para cada turma do 6º e 7º anos. Este processo de coleta de dados foi estrategicamente planejado em estreita colaboração com a equipe gestora, o corpo docente e os alunos, a fim de assegurar um planejamento durante a intervenção pedagógica.

Definimos o instrumento de produção de dados a Observação, que, conforme Appolinário (2006, p. 138), “trata-se de entrar em contato diretamente com o fenômeno estudado, utilizando-se, para isso, os órgãos dos sentidos como ferramentas essenciais para a exploração de uma determinada realidade”. Para um melhor detalhamento de toda a pesquisa qualitativa, realizamos a coleta de dados também por meio de registros fotográficos, filmagens e textos escritos, produzidos a partir das situações didáticas do atletismo no Currículo Cultural da Educação Física.

Outro instrumento de produção de dados utilizado na pesquisa foi o Diário de Campo, que “nada mais é do que um caderninho de notas, em que o investigador, dia após dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma modalidade de

entrevista” (Minayo, 2014, p. 295). Já para Cruz Neto, “quanto mais ricas forem as anotações nesse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e análise do objeto estudado” (Cruz Neto, 1994, p. 64). Essa ferramenta foi extremamente útil, pois coletar informações durante os momentos das intervenções pedagógicas não foi uma tarefa simples, já que inúmeros acontecimentos importantes podiam passar despercebidos. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que, no momento em que o pesquisador considera relevante um acontecimento observado na aula, ele pode registrá-lo em seu diário de campo para evidenciá-lo em sua pesquisa, com informações ricas e detalhadas.

### **3.5. Procedimentos para a análise de dados**

Para o tratamento dos dados da pesquisa, utilizamos a análise do discurso cultural, fundamentada em Hall (1997), que defende a centralidade da cultura em uma sociedade contemporânea, onde todas as práticas culturais que expressam significação por meio da linguagem são também práticas discursivas. Hall (1997, p. 33) argumenta que:

[...] de fato, não é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo.

Nessa perspectiva, Foucault (2011), em sua aula inaugural no Collège de France, nos ensina que não há ingenuidade no discurso, pois ele está relacionado ao poder e ao desejo de controle. Foucault questiona noção de verdade presente no discurso na sociedade. No campo da educação, ele entende o discurso como uma ferramenta política para manter ou modificar as formas de significação social. Foucault (2011, p.49) explica:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si.

Neves (2018, p.112) ao analisar o discurso cultural compreende que:

A sala de aula nos oferece inúmeros indícios sobre o fato. Embora as pessoas se comuniquem por signos, sua constituição, seu interior é fortemente marcado por diferentes culturas. No encontro letivo, nem tudo é igual, os significados que emergem durante a tematização de uma dada prática corporal podem suscitar narrativas preconceituosas ou elogiosas sobre o mesmo signo. Nesse movimento não podemos deixar de analisar as relações de poder que estão impregnadas na linguagem, na interação com o outro.

Nesse sentido, para ilustrar a análise do discurso cultural realizada, colocamos no centro da pesquisa a cultura corporal do atletismo em situações didáticas. Analisamos a relação entre saber e poder presente nos discursos dos alunos, tensionando os discursos culturais por eles produzidos, o que resultou em novas formas de significação do atletismo como um texto cultural de múltiplas possibilidades de significação sociocultural.

### **3.6. Aspectos Éticos**

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e cadastrada na Plataforma Brasil, sob nº 75841623.1.0000.5537, com parecer aprovado de nº 6.710.011, em 19 de março de 2024, em consonância com a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que considera o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes de pesquisas científicas envolvendo seres humanos, e a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que considera a ética como construção humana, portanto histórica, social e cultural.

A pesquisa foi conduzida na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Belo Alves durante os anos de 2023 e 2024. O estudo contou com a participação de 41 alunos de ambos os sexos, com idades variando entre 11 e 15 anos. Foram desenvolvidas situações didáticas para a tematização do atletismo, e cada aula teve a duração de 45 minutos, nas turmas do 6º e 7º anos do ensino fundamental. Para os estudantes que decidiram não participar da pesquisa, foi proposto que eles participassem das aulas, porém, os dados coletados desses alunos não foram analisados na pesquisa.

A intervenção pedagógica, bem como a coleta, análise, discussão dos dados e defesa da dissertação da pesquisa, ocorreu durante o ano letivo de 2024. Durante esse período, os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar a prática corporal do atletismo de uma forma multicultural. O propósito foi que essa experiência deixasse um legado significativo para os participantes em sua formação escolar.

A documentação que foi enviada ao CEP constou da Declaração de Compromisso Ético de Não Início da Pesquisa, Termo de Confidencialidade, Folha de Identificação do Pesquisador, Termo de Autorização para Gravação de Voz e/ou Registro de Imagens (fotos e/ou vídeos), Carta de Anuência, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), além do motivo da pesquisa, dos benefícios, eventuais riscos, procedimentos de minimização de riscos e publicações futuras do estudo em revistas especializadas, assim como a participação em eventos acadêmicos e profissionais no campo da Educação e Educação Física.

Realizamos uma reunião com pais ou responsáveis legais e participantes para esclarecer a pesquisa, apresentando que os participantes não tiveram prejuízos à saúde, bem como em sua construção humana nos aspectos sócio-histórico-culturais. Mostramos que, durante a pesquisa, as informações coletadas foram preservadas e utilizadas somente para fins de pesquisa, garantindo que os dados obtidos foram mantidos em sigilo. Também apresentamos a motivação da pesquisa, que, apesar de desenvolver a prática corporal do atletismo durante anos na comunidade, pretendia avançar nas ações pedagógicas do atletismo para discutir temas que ainda não haviam sido trabalhados.

Estamos cientes de que o ambiente da pesquisa ocorreu nas aulas de Educação Física, onde os alunos tiveram diversas interações e contatos físicos. Durante as atividades desenvolvidas, puderam ocorrer eventuais riscos ou desconfortos aos participantes, tais como a possibilidade de danos à dimensão física (como quedas, escoriações e lesões), além de riscos nas dimensões psíquica, moral, intelectual, social e cultural do ser humano. Identificamos que podiam ocorrer constrangimentos, vergonha, medo, *bullying*, racismo, homofobia, xenofobia e outras formas de discriminação que poderiam acarretar riscos aos participantes em qualquer etapa da pesquisa e suas consequências.

Para reduzir os eventuais riscos da pesquisa, antes de qualquer atividade, realizamos um planejamento adequado para todas as etapas e atividades desenvolvidas. Além disso, refletimos sobre os temas abordados, garantindo que sua execução não comprometesse a moralidade dos participantes. Vistoriamos os equipamentos e as instalações antes da intervenção da pesquisa, verificando se estavam em boas condições de uso. Procuramos também incentivar os participantes a evidenciar alguns riscos que não foram percebidos pelos pesquisadores, possibilitando o diagnóstico de novos riscos e contribuindo para sua prevenção. Caso algum problema ocorresse, buscamos solucioná-lo da melhor forma possível, estabelecendo parcerias previamente com os integrantes da escola, gestão, coordenação, psicologia, Secretaria de Educação, Secretaria de Saúde, Secretaria de Assistência Social ou outros órgãos que pudessem auxiliar os participantes da pesquisa.

Os benefícios desta pesquisa consistiram em sua capacidade de contribuir com uma base científica que busca romper com o modelo tradicional do currículo ao tematizar o atletismo na escola. Seu propósito foi propor um modelo inovador que contemplasse a desconstrução e a reinterpretação de diversos marcadores sociais na sociedade contemporânea. Além disso, extraímos da pesquisa um relato de experiência sobre a tematização do atletismo, como um Produto Educacional que pode subsidiar professores de Educação Física que desejam colocar em ação o atletismo no currículo cultural da Educação Física. Desse modo, os participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de vivenciar práticas corporais relacionadas ao atletismo e analisar temas relevantes socialmente, deixando um legado significativo em suas trajetórias educacionais.

#### 4. ESCRIVIVÊNCIAS DO ATLETISMO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As Escrevivências<sup>6</sup> do Atletismo no Currículo Cultural da Educação Física são narradas na EMEF João Belo Alves, uma escola da zona rural, localizada no distrito de Serra dos Brandões, a 40 km da sede de Picuí, com 17 alunos do 6º ano e 24 alunos do 7º ano dos anos finais do ensino fundamental. Agenciados pelos princípios ético-políticos do reconhecimento da cultural corporal da comunidade, que valoriza as produções das práticas corporais, elegemos como tema o atletismo, que desde o ano de 2014 deu seus primeiros passos na comunidade. Nesse sentido, o argumento de Neira (2020) justifica nossa escolha em tematizar o atletismo a partir da ocorrência social:

O ponto de partida dos trabalhos é sempre a ocorrência social da prática corporal em tela, com o objetivo de promover situações didáticas que estimulem os estudantes à vivência, leitura, ressignificação, aprofundamento e ampliação das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, tomados como objetos de estudo (Neira, 2020, p. 829).

Segundo Neira e Nunes (2009), a tematização das práticas corporais no currículo cultural da Educação Física emerge de maneira infinita a partir de situações didáticas, baseando-se nas leituras e interpretações das ocorrências sociais que cada manifestação da cultura corporal pode apresentar.

Ao recordarem da primeira aula sobre o atletismo na escola em 2014, os alunos questionaram: “Atletismo joga com quantas pessoas? Faz gol? Quantas pessoas têm no time?” Eles não sabiam ler, interpretar e produzir o atletismo, apenas a prática hegemônica do futebol. Desde então, essa prática corporal foi sendo difundida na comunidade e ganhando significado para os sujeitos que a praticavam. Consequentemente, foi amplamente trabalhada, desde as vivências ressignificadas até as manifestações esportivas. Normalmente essas vivências eram, a cada ano, mais esportivizadas, privilegiando e formando sujeitos de identidades vencedoras, competentes, entre outras, para os mais aptos, excluindo as identidades da diferença

---

<sup>6</sup> Escrevivência, conceito criado por Conceição Evaristo, refere-se à valorização da cultura negra e à vivência marginalizada, retrata um universo invisibilizado e excluído pela sociedade. Trabalhamos o conceito na perspectiva de valorizar as identidades pautadas pela diferença.

dos menos aptos e restringindo as múltiplas possibilidades de leitura e produção textual do atletismo. Dessa forma, buscamos pedagogizar o atletismo em sua multiculturalidade, mudando essa realidade cultural e formando sujeitos de identidades solidárias.

Para iniciar a tematização não existe uma receita. Nos inspiramos no estudo de Neira (2020, p. 842), que diz: “Em termos práticos, o docente toma nota dos pronunciamentos dos estudantes, organiza uma ou mais atividades para desconstruí-los e, nesse ínterim, recorre a discursos provenientes de variadas fontes.” Foi o que fizemos. A princípio, planejamos a tematização com dois conhecimentos para as duas turmas: o primeiro com a discussão das transformações culturais do atletismo, através da leitura do texto “Por que corremos? Por que saltamos? Por que lançamos?” e o segundo com vivências da gestualidade de correr, saltar e lançar do atletismo. A partir desses dois momentos, prosseguimos com a artistagem das situações didáticas para cada turma.

No intuito de garantir a privacidade e o anonimato dos alunos durante a pesquisa, utilizaremos códigos para identificá-los ao mencionar suas narrativas. Os alunos do 6º ano serão referenciados como Discente A1 a A17, enquanto os alunos do 7º ano serão identificados como Discente B1 a B24.

É importante destacar que os relatos de experiência apresentados na pesquisa têm como base os trabalhos de Suárez (2011) e Neira (2018). Ambos entendem que essas narrativas docentes refletem as memórias pedagógicas ao colocar o currículo em ação no chão da escola, oferecendo uma nova forma de registrar o vivido. Assim, recriam-se histórias que são tematizadas nas aulas, representando uma transcrição da ação pedagógica sob a perspectiva do docente durante as situações didáticas.

## **Aula 01 – Turmas dos 6º e 7º anos: As transformações culturais do atletismo**

Iniciamos a leitura sobre as transformações culturais do atletismo, contextualizamos a etimologia da palavra “atletismo”, que deriva do grego *athlon* ou *athos*, significando “combate”, “disputa” ou “competição”. Destacamos também como o estilo de vida social dos homens na Antiguidade influenciou culturalmente as gestualidades do atletismo como esporte, que inclui a marcha, a corrida, os saltos e

os lançamentos. Apresentamos registros de imagens que mostram essas gestualidades associadas ao atletismo, como correr, saltar ou lançar, que eram utilizadas para caçar ou escapar de perigos. Essa evidência ressalta como tais ações faziam parte das tarefas diárias, e como, posteriormente, as gestualidades de correr, saltar e lançar foram transformadas em formas esportivizadas no contexto do atletismo.

Em seguida, propomos a construção de um mural com o objetivo de problematizar as gestualidades de correr, saltar e lançar. Nele, os alunos deveriam expressar sua compreensão a partir do questionamento: Por que corremos? Por que saltamos? Por que lançamos? Os alunos precisavam escrever suas compreensões em pequenos papéis, colocá-los no mural e apresentar para os colegas. Percebemos que algumas respostas estavam relacionadas à manifestação esportiva do atletismo, como, por exemplo: melhorar nossa velocidade, competir, vencer, lutar, correr nas competições, praticar atividade física, pular mais alto no colchão, saltar mais longe, lançar o dardo e lançar o disco. Por outro lado, outras respostas refletiam a gestualidade cultural do cotidiano das pessoas, como: fugir de cachorros, colher frutas, escapar de animais, melhorar a saúde, chegar a algum lugar ou ir ao trabalho. Observamos, na produção discursiva dos alunos de ambas as turmas, que as gestualidades cotidianas de correr, saltar e lançar são similares às formas esportivas do atletismo. Nesse sentido, ocorreram transformações culturais das gestualidades do cotidiano, que foram aperfeiçoadas para a forma esportiva do atletismo.

Durante a aula do 6º ano, o discente A17, novato na escola, relatou que não sabia escrever. Dissemos que ele não precisava escrever no papel naquele momento e que poderia apresentar oralmente para seus colegas. Ele fez a apresentação, e a turma aplaudiu, demonstrando solidariedade com sua participação na atividade. Já na aula do 7º ano, um fato relevante foi que dois alunos, considerados os mais indisciplinados da turma, afirmaram no início da aula que não iriam participar da proposta. No entanto, ao observarem seus colegas expressando seus pontos de vista eles, voluntariamente, decidiram participar, momento em que a turma elogiou a iniciativa deles.

**Figura 4 – Compreensões dos alunos sobre correr, saltar e lançar.**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Depois realizamos um mapeamento com os alunos, questionando: onde podemos vivenciar o atletismo na comunidade? Obtivemos respostas como campo, quadra, praça, rua e sítio. Diante dos retornos, escolhemos a quadra e o campo como o ponto de partida para a realização das próximas aulas.

Quanto ao mapeamento, Neira e Nunes (2022, p. 56) destacam que é a ação de criar mapas para traçar um caminho, pensamento e prática, e que isso implica na ação docente da seguinte maneira: “Na escrita-currículo do professor-artista do currículo cultural, o mapeamento cria possibilidades para que o mapa a ser traçado nas aulas atente ao acaso, às contingências que emergem no devir-aula”.

## **Aula 02 – Turmas dos 6º e 7º anos: Gestualidade de correr, saltar e lançar do atletismo**

Na aula seguinte, possibilitamos algumas vivências com as gestualidades de correr, saltar e lançar do atletismo, que emergiram a partir do mapeamento realizado na aula anterior. Para essa aula, escolhemos o campo de futebol e a quadra de esportes da comunidade. Partindo do conhecimento produzido anteriormente sobre corrida, saltos e lançamentos, organizamos a turma em três grupos, e cada grupo ficou responsável por produzir gestualidades relacionadas a correr, saltar ou lançar para produzirem a vivência com todos os colegas.

**Figura 5** – Alunos do 6º ano produzindo as gestualidades do atletismo.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Na turma do 6º ano, o primeiro grupo apresentou gestualidades de corrida, sugerindo uma volta no campo, uma caminhada leve e uma corrida de revezamento com cones, e todos realizaram essa vivência. Um momento marcante ocorreu quando o discente A6, que tinha mais dificuldade, chegou por último, sendo recebido com palmas e alegria pelos colegas em reconhecimento ao seu esforço.

O segundo grupo ficou responsável por produzir gestualidades de salto, propondo saltos entre cones, sobre o alambrado da quadra e a arquibancada, e assim o fizeram.

O terceiro grupo explorou diferentes possibilidades de lançamentos, sugerindo o lançamento de bolas, cones e um galho encontrado ao lado da quadra. O discente A9 comentou que viu no Instagram um amigo de Cuité treinando para os Jogos Escolares, lançando um dardo feito de bambu, e por isso buscou um galho de árvore para realizar o lançamento.

**Figura 6** – Alunos do 6º ano vivenciando a gestualidades de correr saltar e lançar



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

A aula do 7º ano foi realizada no dia seguinte. Iniciamos dividindo os grupos e promovendo o debate para problematizar a gestualidade da corrida, saltos e lançamentos do atletismo. O primeiro grupo propôs fazer 10 voltas correndo na quadra, correr de braços dados e correr com um pé só. O que chamou a atenção foi a cooperação da turma durante a vivência.

O segundo grupo trouxe algumas possibilidades de saltos, como saltar uma parede, dar uma estrelinha e saltar um degrau da arquibancada. Diante das propostas apresentadas, o que se destacou foi a produção do salto em estrelinha. Explicamos que a estrelinha é uma representação de um movimento cultural ginástico, mas elogiamos a leitura e a produção da gestualidade para o atletismo.

Finalmente, o último grupo realizou as possibilidades de lançamentos. Eles elegeram o lançamento do chinelo, o lançamento de um aviãozinho criado na hora da aula e o lançamento da bola de papel. Percebemos que alguns alunos não sabiam fazer o aviãozinho, e os colegas ajudaram na confecção. Todas essas atividades permitiram que os alunos vivenciassem intensamente cada experiência, resultando em um texto rico em gestualidades do atletismo.

**Figura 7** – Gestualidades do correr, saltar e lançar na turma do 7º ano.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

As vivências com as gestualidades de correr, saltar e lançar oportunizaram uma produção de textos corporais criativos por parte dos alunos, que adquiriram diversos significados, permitindo a ressignificação da gestualidade cultural do atletismo. Durante a aula do 6º ano, emergiu um discurso preconceituoso de gênero quando, durante a realização do revezamento de cones, o discente A11 afirmou que as meninas eram mais fracas para o atletismo e que não queriam formar o grupo com elas. Elucidamos que, independentemente do gênero e da habilidade, todos podem participar e que discutiríamos esse conhecimento na próxima aula. Já no 7º ano surgiu, durante as vivências, a ideia de confeccionar alguns equipamentos do atletismo para a turma. Dessa forma, solicitamos que pesquisassem na internet alguns implementos do atletismo e trouxessem materiais recicláveis encontrados em suas casas ou na comunidade para prosseguirmos com a confecção.

É possível perceber que, apesar de as duas primeiras situações didáticas de leitura e vivência para as duas turmas terem o mesmo conteúdo, ocorreram produções discursivas diferentes. Essas situações pedagógicas justificam o argumento de Nunes *et al.* (2022, p. 134), de que:

fica inviável o esforço generalista de possibilitar uma mesma vivência aos estudantes, que todos tenham as mesmas reações ou, até que elas possam ser classificadas em aceitáveis ou não, visto que até mesmo vivências corriqueiras são estritamente individuais a ponto de serem distintas para cada pessoa. Não há como findar a vivência nem tampouco mensurar seus efeitos por meios racionais.

Nesse sentido, como emergiram produções discursivas diferentes, as próximas aulas problematizaram conhecimentos distintos para ambas as turmas, levando em conta os conhecimentos minimizados, marginalizados, descriminalizados e preconceituosos expostos pelas turmas, precisando ser desconstruídos em cada grupo.

De acordo com Santos e Neira (2022, p. 90) “A problematização demanda a organização de atividades pedagógicas que proporcionem uma reflexão crítica sobre a realidade.” Nas próximas aulas a problematização terão um espaço significativo durante as situações didáticas.

### **Aula 03 - Turma do 6º ano: As mulheres no atletismo**

Para desconstruir um discurso preconceituoso de gênero apresentado na aula anterior, segundo o qual as meninas são fracas para o atletismo, propomos a vivência que denominamos de atletismo generificado<sup>7</sup>. Partimos da ideia de que os homens são privilegiados socialmente em comparação com as mulheres, a partir da vivência da prova de revezamento 4x100m no atletismo. Nesse sentido Santos e Neira (2022, p. 92) nos alertam para a desconstrução dos discursos sobre as questões de gênero:

No caso da Educação Física, por exemplo, não são raros os discursos que polarizam as práticas corporais em masculinas e femininas, infantis e adultas etc. Uma vez postos em circulação por meio de dispositivos linguísticos, marcam quem pertence e quem não pertence a determinado grupo, quem é a identidade e quem é a diferença (Santos; Neira, 2022, p. 92).

A problematização se desenrolou em torno de uma área privada desenhada com cal no chão, que simbolizava o espaço onde as mulheres eram responsáveis pelo trabalho doméstico do lar, sua casa, e eram restritas à vida social e aos esportes. Por outro lado, tudo o que fosse fora dessa marcação com cal seria a área pública, que simbolizava os espaços públicos de maior prestígio social que, culturalmente, os homens tinham mais acesso.

---

<sup>7</sup> Generificado foi o termo utilizado para contextualizar a vivência que problematiza questões de gênero nas aulas.

Inicialmente informamos, propositalmente, que as meninas ficariam “excluídas” da área pública e não poderiam participar do revezamento, enquanto os meninos poderiam formar as equipes para o revezamento e ter acesso à área pública. Imediatamente, gerou uma inquietação das meninas.

A Discente A4 perguntou: “Por que os meninos podem participar primeiro e nós temos que ficar aqui presas nesse sol quente? Professor, isso é injusto, ficamos aqui nesse espaço e os meninos participam primeiro?” Por outro lado, os meninos não questionaram a exclusão das meninas, gostando da ideia de serem privilegiados em participar. Quando os meninos terminaram a prova, foi o momento de problematizar o que ocorreu. Após a inquietação das alunas sobre o primeiro momento, foi exposto que as meninas dentro do espaço demarcado representavam simbolicamente a área privada, que era a ideia da mulher dona do lar, o espaço culturalmente associado às mulheres, e que elas não poderiam participar da vida social de competições esportivas ou do atletismo.

Por outro lado, a participação dos meninos representava a ideia de que os homens ocupam a área pública de maior prestígio social e poderiam participar de competições esportivas e da vida social sem restrições, inclusive desde os primeiros Jogos Olímpicos. Esse modelo social, em muitos casos, ainda é reproduzido até os dias atuais, e precisamos desconstruir esse pensamento.

**Figura 8** – Alunas questionando a participação dos meninos no início da aula.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Logo após, propomos que as meninas pudessem sair da área privada e participar do revezamento 4x100m contra os meninos na área pública. Para a realização da prova, fizemos mais uma conversa. Surgiram narrativas das meninas dizendo: “Foi injusto, os meninos têm mais força que nós! Professor, os meninos não têm mais aptidão que nós? O senhor está ficando “doido” de colocar os meninos competindo contra as meninas?” Nesse momento, foi dito que essa vivência foi proposital para fazer uma problematização sobre como na regulamentação dos esportes foram considerados aspectos biológicos hormonais que colocam o sexo masculino em melhor condição para as práticas esportivas e que, por essa razão, existe uma separação no esporte para homens e mulheres, inclusive no atletismo.

Explicamos que o que determina uma melhor habilidade esportiva é a cultura, pois se uma menina tiver acesso à cultura do atletismo e, por outro lado, se um menino não tiver essa vivência, elas poderão se sobressair em relação a eles. A Discente A14 apresentou um discurso dizendo: “É verdade, professor, Marta joga futebol mais do que muitos homens.” A Discente A4 falou que existe uma desvalorização das mulheres se comparadas aos homens, dizendo que sua mãe ganha menos no trabalho dela do que seu colega homem, mesmo desempenhando a mesma função.

Depois, colocamos a participação dos meninos e meninas na prova do revezamento 4x100m de forma democrática, formando equipes mistas com dois meninos e duas meninas. Após a realização da vivência, fizemos mais uma conversa, onde surgiu um discurso do tipo: “Agora foi mais justo! Gostei de fazer o revezamento misto!” Porém, a Discente A13 fez uma pergunta: “Professor, por que os meninos puderam correr o revezamento sozinhos no início e as meninas ficaram presas na área? Agora não é a vez dos meninos ficarem na área privada e nós fazermos o revezamento apenas com as meninas?” Infelizmente, o tempo da aula tinha acabado e não foi possível realizar a proposta da aluna, o que não tira o mérito da reflexão feita por ela.

**Figura 9 – Vivência do revezamento misto**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Como podemos observar, durante toda a vivência, ocorreram em vários momentos ações de problematização sobre a questão de gênero. Santos e Neira (2022, p. 91), destacam também a importância da problematização durante a tematização:

a problematização passa a ser concebida como um processo de negociação de sentidos, pelo qual a condição hierárquica privilegiada inicial com que o sujeito atribui significado a um signo poderá ser substituída, mediante o diálogo, por outra.

Portanto, podemos considerar que as meninas, em todos os momentos das aulas, buscaram sua inserção nas vivências propostas, assim como a igualdade de condições para realizá-las. Por contrapartida, os meninos se sentiram cômodos por estarem em situações favoráveis em comparação às meninas. Logo, entendemos que esse comportamento é fruto de construção social de interesses antagônicos entre homens e mulheres. Todavia, a escola deve proporcionar um espaço propício para a problematização, que promova uma coeducação que permita a compreensão dos alunos de que todos podem participar das mesmas atividades no mesmo ambiente com respeito e igualdade, sem discriminação de qualquer natureza, para a formação de sujeitos com identidades solidárias às diferenças de gênero.

### **Aula 03 – Turma do 7º ano: confeccionando implementos de atletismo**

Na aula anterior, os alunos apresentaram narrativas sobre a vontade de confeccionar implementos para vivências do atletismo. Nesse sentido, agenciados pela enunciação dos saberes discentes, propusemos um conhecimento em torno de um tema que denominamos de “Atletismo Sustentável”, propondo uma situação didática de ressignificação dos implementos do atletismo, incentivando sua confecção com materiais recicláveis e promovendo a preservação do meio ambiente. Antes da aula, compartilhamos no grupo de WhatsApp da turma alguns vídeos do YouTube mostrando pessoas que confeccionam implementos de atletismo de forma reciclável.

Ao chegarem à sala, os alunos apresentaram os materiais que trouxeram: cabo de vassoura, peso feito com câmara de ar de carro e areia, peso feito com meia, areia e sacola, discos de papelão e de tampa de panela, além de um bastão de revezamento feito com pedaço de cabo de vassoura. Vários implementos já vieram quase prontos, necessitando apenas de decoração.

Alguns alunos não trouxeram nada, então solicitamos que confeccionassem um implemento em casa para ser utilizado na próxima aula. Pedimos que, nesse momento, ajudassem um colega a confeccionar o implemento ou decorassem. A discente B7 relatou que confeccionou o dardo observando um vídeo no YouTube, enquanto o discente B14 disse que sua irmã mais velha o ajudou a fazer o disco. Já o discente B12 contou que o borracheiro ajudou na construção do peso com câmara de ar de pneu de moto usado, explicando: “Ele fez um remendo, e colocamos areia dentro câmara de ar para ficar pesado.”

**Figura 10** – Alunos confeccionando implementos do atletismo de forma reciclada.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Após a confecção dos implementos, os alunos começaram a decorá-los, utilizando materiais disponibilizados na escola. Após concluírem a confecção, fizeram uma breve apresentação explicando como foi o processo de construção.

Percebemos que os alunos ressignificaram os implementos do atletismo na aula de Educação Física, desconstruindo a ideia de que só se poderia utilizar materiais oficiais nas vivências. Finalizamos o encaminhamento pedagógico de ressignificação destacando a importância de reciclar materiais para a preservação do meio ambiente. A problematização realizada durante a aula promoveu a conscientização de sujeitos com identidades solidárias, incentivando-os a adotar ações de preservação ambiental através da reciclagem.

**Figura 11** – Alunos mostrando os implementos confeccionados



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

#### **Aula 04 – Turma do 6º ano: inserção da mulher no atletismo**

Dando continuidade à nossa artistagem, agenciados pelo princípio ético-político da justiça curricular em possibilitar a igualdade de gênero, observamos que, na aula anterior, não ficou claro para alguns alunos a problematização do discurso preconceituoso de gênero. Para Santos e Neira (2022, p. 91) “O sujeito, por sua vez, também se transforma na ação de problematizar e passa a detectar novos problemas na sua realidade e assim sucessivamente.” Nesse caso, propomos, uma nova leitura sobre a questão de gênero, com foco na inserção da mulher no atletismo, com o objetivo de fazer com que os alunos refletissem sobre a participação das mulheres no maior evento esportivo do mundo, os Jogos Olímpicos, e nas competições de atletismo. Infelizmente, nesse dia o ônibus estava quebrado e alguns alunos não participaram da aula.

Propomos uma situação didática de leitura, apresentando como as mulheres começaram a participar dos Jogos Olímpicos, ou seja, inicialmente como

espectadoras, depois de forma extraoficial e, por fim, oficialmente. Destacamos que as mulheres só podiam participar de modalidades esportivas sem contato físico, como o golfe e o tênis. Nesse momento, surgiu uma pergunta do Discente A10: “Professor, por que as mulheres aceitavam com tanta facilidade não participar dos esportes? Eu mesma não queria isso para mim!”. Foi esclarecido que, na sociedade da época, a ideia era que as mulheres fossem responsáveis por cuidar da casa e dos filhos e, por isso, não podiam participar dos eventos esportivos, como foi visto na aula anterior. Outra pergunta foi do Discente A16, ao analisar a vestimenta de uma mulher jogando tênis: “Professor, por que as mulheres usavam roupas que cobriam quase todo o corpo? É porque o marido delas tinha ciúmes?”. Nesse caso, apontamos que existiam vários motivos para as mulheres usarem roupas longas no esporte, tais como, por exemplo, algumas religiões que não permitiam a exposição dos corpos femininos, ou até mesmo o ciúme dos maridos, situações essas que implicam na cultura do vestir e de cobrir o corpo.

**Figura 12** – Professor problematizando sobre inserção da mulher no atletismo.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Em seguida, foi exposto a ideia de que, no atletismo, homens e mulheres não podiam competir juntos na mesma prova. Somente após 124 anos desde a primeira edição dos Jogos Olímpicos modernos, a prova do revezamento 4x400m foi inserida nos Jogos Olímpicos de Tóquio 2020 de forma mista, com dois homens e duas mulheres na mesma prova. Essa informação gerou uma pergunta do Discente A15: “Professor, mas as mulheres já participavam das provas do atletismo, não fica injusto as mulheres participarem junto com os homens?” Foi refletido que são dois homens e duas mulheres, e que, nesse caso, não se tornava injusto, pelo contrário, democratizava a participação das mulheres no atletismo, onde ambos poderiam competir no mesmo espaço como fazemos na aula passada.

Posteriormente realizamos uma problematização na qual os alunos tinham que escrever em um papel uma palavra que representasse como achavam que as mulheres se sentiam ao serem proibidas de participar dos esportes e como se sentiam ao participar dos esportes. Os discentes colavam a palavra no quadro e justificavam sua resposta com uma breve fala. Nessa proposta, surgiram inúmeros relatos. Para o sentimento das mulheres proibidas de participar dos esportes, surgiram palavras como: excluídas, desprezadas, abandonadas, esquecidas, desvalorizadas, entre outras. Por outro lado, para o sentimento das mulheres participando dos esportes, surgiram palavras como: empoderadas, competentes, felizes, capazes, privilegiadas, entre outras.

Logo, podemos considerar que essa problematização sobre a questão de gênero proporcionou aos alunos uma leitura mais qualificada e aprofundada das dificuldades que as mulheres enfrentam para ter acesso ao esporte, ressaltando que essa luta deve ser constantemente valorizada na escola e na sociedade. Isso visa à desconstrução de atitudes preconceituosas, fazendo com que os alunos compreendam a importância de serem solidários com as mulheres em sua inserção na sociedade e no esporte.

#### **Aula 04 - Turma do 7º ano: Os lançamentos do atletismo com materiais reciclados.**

Na aula anterior com os alunos do 7º ano, percebemos que eles construíram muitos implementos do atletismo, como pesos, dardos e discos. Nesse sentido, propomos que eles vivenciassem os lançamentos do atletismo com os materiais reciclados. Dialogamos sobre a importância de reciclar, enfatizando como essa ação ajuda a preservar o meio ambiente. Nesta aula, alguns alunos estavam ausentes porque, mais uma vez, o ônibus havia quebrado. Estávamos em um período chuvoso, e a estrada que liga a escola às localidades rurais estava com muitos buracos, o que acabou danificando o ônibus.

**Figura 13** – Professor problematizando os tipos de lançamentos.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Iniciamos a vivência com o lançamento do dardo, quando propusemos que cada aluno fizesse alguns lançamentos parados e depois correndo. Muitos alunos tiveram dificuldade em lançar e perguntaram por que o dardo não ia tão longe.

Expliquei que os dardos oficiais têm uma ponta metálica que facilita a aerodinâmica para que eles alcancem distâncias maiores. Alguns alunos disseram que gostariam de usar um dardo oficial.

Seguimos para a vivência do arremesso de peso. O Discente B19 pediu para que demonstrasse um arremesso, mostramos que o arremesso pode ser feito parado, com deslocamento ou com giro. Contudo, sugerimos que eles fizessem o arremesso parado e que não se preocupassem com a técnica naquele momento.

Após todos os alunos vivenciarem várias vezes o arremesso do peso, realizamos o lançamento do disco. Deixamos que eles lançassem da forma que achassem mais confortável e, posteriormente, questionamos como poderiam melhorar o lançamento. A aluna B4 contribuiu, dizendo: “Se fizessem o balanço do braço para trás, lançariam o disco mais longe.” Todos tentaram reproduzir essa gestualidade no lançamento do disco.

**Figura 14** – Os alunos vivenciando os lançamentos.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Durante o encaminhamento pedagógico de ressignificação, fomentamos a ideia de um atletismo sustentável, desde a confecção dos implementos até a realização das vivências com materiais reciclados. Essa abordagem está em consonância com a compreensão de Silva Júnior e Nunes (2023, p. 13) sobre a atribuição de novos significados:

Ressignificação pode emergir a qualquer momento, na imanência da aula, diante das problematizações e atividades propostas pelos seus sujeitos, desde que haja liberdade para resistir, para transgredir os regulamentos normativos das práticas corporais e assim permitir que os sujeitos possam produzir outras formas de jogar, dizer e pensar.

Observamos na aula de lançamentos do atletismo que, além de ressignificar tanto os implementos quanto a forma de vivenciar o atletismo, a proposta possibilitou uma conscientização sobre a importância da sustentabilidade entre os alunos, contribuindo para a formação de uma consciência crítica na preservação do meio ambiente. Além disso, muitos alunos se sentiram incluídos, pois confeccionaram seus próprios materiais e tiveram a oportunidade de vivenciar o atletismo com sua artistagem, fomentando, assim, a formação de sujeitos com identidades solidárias com as questões de sustentabilidade ambiental.

#### **Aula 05 - Turma do 6º ano: Modificações culturais do salto em distância e do salto em altura.**

Percebemos que a tematização do atletismo sobre a questão de gênero foi bastante problematizada. Não obstante, essa temática deve estar sempre em alerta para que os casos de preconceito de gênero não sejam silenciados durante as aulas. Na aula seguinte propomos a vivência das modificações culturais do salto em distância e do salto em altura.

Nessa aula, nossa finalidade não era fazer com que os alunos saltassem mais distante ou saltassem mais alto, mas sim vivenciassem como as gestualidades do salto em distância e do salto em altura foram se modificando culturalmente. Iniciamos nossa aula com a vivência do salto em distância, primeiro com era realizado nos jogos da Grécia Antiga, onde os atletas usavam pesos de pedra ou chumbo nas mãos na prova de salto em distância, os atletas acreditavam que se os pesos fossem balançados corretamente na hora do salto parado, conseguiriam ganhar mais impulsão e, conseqüentemente, saltariam mais distante.

**Figura 15** – Pedras utilizadas para impulsionar os alunos no salto em distância.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Após várias vivências com o salto em distância impulsionado com as pedras, propomos a realização do salto em distância como é realizado na contemporaneidade, ou seja, de modo que os atletas têm que realizar uma corrida de aproximação, impulsionar com um pé no solo e realizar um voo até cair no solo novamente.

**Figura 16** – Saltos em distância com e sem as pedras



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Ao término das duas vivências, a discente A4 apresentou um discurso dizendo que “não imaginava que o salto em distância era realizado com pedras”. Já o discente A7 falou que “saltar com a pedra não ajudou muito, impulsionar correndo é melhor para saltar distante”.

Em seguida caminhamos para a quadra de esportes, onde deixamos o colchão do salto em altura que tínhamos ganhado do primeiro inova professor, o qual mencionamos em nossa introdução. Dividimos a turma em três grupos e fizemos uma exposição na qual os alunos deveriam fazer a leitura das produções de salto em altura em um documento impresso que disponibilizamos, o *salto estilo rolo ventral*, rolando para frente, *salto estilo tesoura*, passando uma perna de cada vez, e o *salto estilo Flop*, saltando de costa.

**Figura 17** – Os alunos realizando a leitura dos tipos de salto em altura



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Depois da leitura das possibilidades de salto em altura, cada grupo apresentava um estilo, e todos tinham que vivenciar a proposta do grupo. Colocamos o sarrafo na altura de 80 cm e reforçamos que nosso objetivo não era saltar mais alto, mas sim vivenciar as produções culturais do salto em altura. Iniciamos com o salto em rolo ventral, rolando para frente, em seguida, o segundo grupo apresentou o salto estilo tesoura e, finalmente, o terceiro grupo expôs o salto estilo flop, saltando de costas. Tivemos inúmeras vivências com essa forma de realizar o salto em altura

**Figura 18** – Alunos vivenciando as modificações culturais do salto em altura



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

O discente A4 comentou que “não imaginava que existiam formas diferentes de salto em altura”. A grande maioria dos alunos gostou de saltar com o rolo ventral, rolando para frente, pois consideraram essa técnica mais fácil. Dessa forma, é importante destacar que a experiência sobre as variações culturais do salto em distância e do salto em altura produziu um texto corporal repleto de significados dentro de um contexto sócio-histórico que sofreu modificações pela cultura.

Segundo Neira (2011), essas manifestações da cultura corporal foram produzidas em um contexto sócio-histórico-político de forma determinada, porém, com o passar do tempo, foram ressignificadas e sofreram transformações por meio da cultura. Nesse caso, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar todo esse processo de ressignificação do salto em distância e do salto em altura no atletismo.

Essa diversidade cultural do atletismo despertou o interesse da discente A14, que é bem tímida, levando-a a perguntar se “existiam outras formas de realizar as provas de atletismo”. Explicamos que conhecemos a corrida de tora dos povos indígenas, o jogo de videogame Sports no Xbox 360, que inclui competições de atletismo, e o paratletismo, voltado para pessoas com deficiência. Os alunos ficaram curiosos e interessados em explorar essas diferentes maneiras de vivenciar o atletismo. O discente A8, inclusive, perguntou: “Professor, o senhor vai trazer um videogame para nossa sala?” Respondemos que conhecíamos um colega que tinha o aparelho e que tentaríamos pegá-lo emprestado para proporcionar essa experiência em sala de aula. A turma ficou empolgada com a ideia.

É importante destacar que durante a experiência pedagógica nem sempre surgirão discursos preconceituosos que precisem ser desconstruídos na aula seguinte. No exemplo acima, as enunciações dos saberes discentes mobilizaram o docente a eleger determinados tipos de conhecimento relacionados às suas fontes de significação do atletismo. Esses saberes docentes não devem ser desconsiderados durante a tematização.

### **Aula 05 – Turma do 7º ano: As provas do atletismo.**

Na aula anterior do 7º ano, um grupo de alunos expressou interesse em conhecer os implementos oficiais do atletismo que tinha no projeto da escola. Antes disso, propusemos uma leitura das provas de atletismo, mostrando como são realizadas de forma esportivizadas, principalmente por meio de vídeos curtos com atletas realizando suas provas. Segundo Neira (2019, p.63):

Por meio da leitura, os estudantes analisam, sob diversos ângulos, o formato, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, ambiente, posição que ocupa no tecido social, discursos disseminados a seu respeito, como é representada pelos praticantes e por outros grupos etc.

Na aula, possibilitamos a leitura das provas do atletismo, a pista de atletismo e as provas de corrida de velocidade: 100 m, 200 m e 400 m; corridas de meio fundo: 800 m e 1.500 m; corrida de fundo: 5.000 m, 10.000 m e a maratona (42,195 km); corridas com barreiras: 110 m masculino e 100 m feminino, 400 m masculino/feminino; corridas com obstáculos: 3.000 m; revezamento: 4 x 100 m, 4 x 400 m e 4 x 400 m misto; e marcha atlética, tudo isso por meio de vídeos curtos.

Durante a exibição do vídeo da maratona, o discente B6 mencionou que já havia corrido uma maratona de 4 km, e percebemos que ele estava se referindo a todas as corridas de rua como maratona. Explicamos que podem haver corridas de rua de 5 km e 10 km, mas que a maratona tem uma distância de 42,195 km, o que impressionou a turma. Já o discente B22 comentou: “Professor, não tem condições de uma pessoa correr assim, daqui da serra até Currais Novos. Quando chegar lá, a pessoa morre.” Relatamos que a história da maratona é quase como ele contou. Segundo a mitologia grega, um herói grego chamado Pheidíppides correu 40 km entre

as cidades de Marathon e Atenas, na Grécia, para levar a notícia da vitória grega sobre os persas e, após a notificação, ele morreu. Eles ficaram impressionados com a história. Em seguida, a discente B7 questionou: “Podemos fazer a maratona com as corridas de rua, só que mais curta?” Respondi: “Claro, podemos vivenciar as corridas de resistência em uma próxima aula”.

A outra discussão foi em torno da marcha atlética. Antes de exibir o vídeo, a discente B7 perguntou: “O senhor pode explicar mais sobre a marcha atlética?” Dissemos que a marcha atlética é como uma caminhada um pouco mais rápida e fizemos uma demonstração, a qual eles acharam bastante engraçada. Havia um aluno na turma que já praticava marcha atlética, sendo campeão e recordista paraibano sub-16 na modalidade. Falamos que ele poderia mostrar melhor para a turma como é a gestualidade da modalidade. O chamamos para demonstrar como é a marcha, e ele fez uma breve demonstração. Imediatamente, houve uma risada por parte da maioria dos alunos. Perguntamos o que havia ocorrido, e o discente B6 falou: “Professor, não leve a mal, mas essa marcha atlética aí a pessoa fica parecendo um viadinho.” Perguntamos à turma se o fato de fazer marcha atlética define a orientação sexual da pessoa. A discente B7 respondeu dizendo “que não tem nada a ver, que o rebolado é uma forma de realizar a prova.” Enfatizamos que não tem nada a ver, que a movimentação característica do quadril é para que os atletas possam marchar mais rápido. Ademais, apontamos que iríamos aprofundar esse assunto nas próximas aulas.

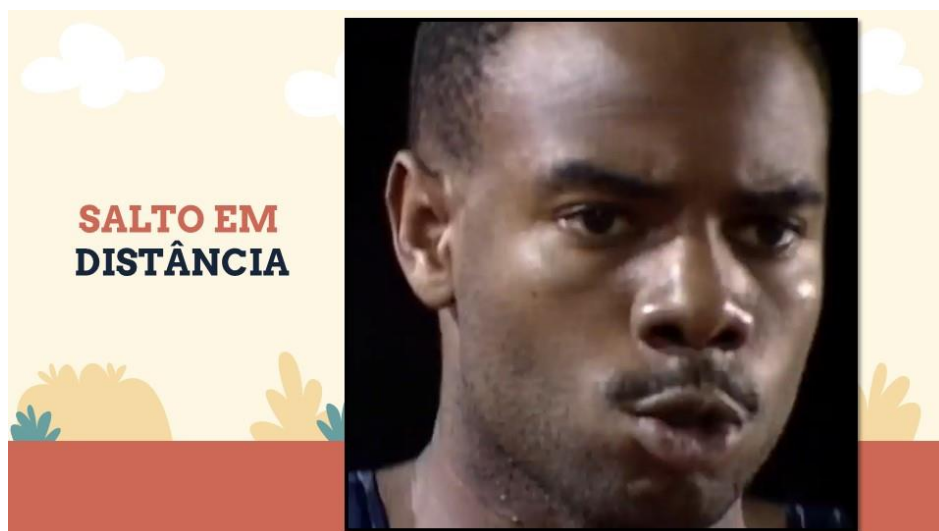
**Figura 19** – Aluno demonstrando a gestualidade da marcha atlética



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Seguimos com as leituras sobre as provas de saltos em distância, salto em altura, salto triplo e salto com vara. Durante a apresentação do vídeo do salto em distância com o norte-americano Mike Powell, o discente B11 fez um comentário racista, dizendo em voz alta: “Eita, negro feio do cão.” Parei a aula imediatamente, afirmando que esse tipo de discurso de preconceito não pode ser tolerado, pois é crime. O aluno ficou nervoso e perguntou se eu iria denunciá-lo. Respondi que não, mas que estamos em um ambiente de aprendizagem e que ele deveria se controlar e se conscientizar sobre as questões do racismo. Ele pediu desculpas e deixamos claro que também iríamos problematizar sobre o racismo em aulas futuras.

**Figura 20** – Slides com a imagem de Mike Powell



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Como já estávamos com pouco tempo para o término da aula, exibimos brevemente os vídeos das provas de lançamento do dardo, disco, martelo e arremesso do peso. Não tivemos muito tempo para problematizações, mas surgiu o comentário do discente B14: “Essas provas de lançamentos são muito perigosas, não é, professor? Principalmente essa do martelo.” Concordamos, afirmando que todo cuidado é pouco nas provas de lançamentos, pois temos registros de muitos acidentes. Mostramos no vídeo que, por essa razão, existe uma gaiola de proteção, e destacamos que, mesmo assim, é necessário ter bastante cuidado no atletismo.

Percebemos que houve um aprofundamento do conhecimento sobre o atletismo, onde os discentes questionaram várias provas do esporte. Essa ação pedagógica está em consonância com a compreensão de Neira e Nunes (2011, p.136) sobre o desdobramento do aprofundamento, segundo a qual “[...] fomentam novas vertentes de análise, vivenciadas e pesquisadas. Nesse caso, tanto o olhar dos estudantes sobre a prática corporal tematizadas, como também seus níveis de conhecimentos são enriquecidos”.

## **Aula 06 – Turma do 6º ano: Corrida de tora e arremesso de lança dos povos indígenas.**

Na aula anterior saímos da sala com a ideia de possibilitar outras vivências do atletismo, que haviam sido sugeridas pelos alunos. Impulsionados pelo princípio ético-político da descolonização do currículo buscamos circular o conhecimento da gestualidade esportiva dos povos indígenas similar ao atletismo, destacando que esses grupos historicamente tiveram sua cultura corporal reprimida durante a colonização. Propusemos a vivência da corrida de tora e do arremesso de lança. No entanto, precisávamos fazer um mapeamento para encontrar as toras e as lanças. Então, colocamos no grupo de WhatsApp da turma a pergunta sobre onde poderíamos encontrar uma tora adequada para realizarmos a corrida dos povos indígenas, anexando uma imagem no grupo.

Neira e Nunes (2022, p. 114) já apontavam a importância de mapear junto aos alunos, explorando os espaços da escola:

Prática docente que implica na produção do pensamento sobre o território que habita seu trabalho. Prática do pensamento que ao descrever as ficções do espaço, das características das práticas, da escola, das aulas, dos saberes, dos praticantes, dos artefatos, dos afetos, dos jogos de força etc., inventa possibilidades de viver o território de outros modos.

O aluno A8 mencionou por mensagem de WhatsApp que na estrada próxima à sua casa havia várias toras de lenha que poderíamos usar, mas que eram grandes demais. Assim, um dia antes da aula, fomos até o local e escolhemos uma tora que se adequava melhor à atividade proposta. No entanto, ainda era grande, então a cortamos em três partes iguais. Quanto à lança, já tínhamos na escola dois dardos de bambu, que foram separados para a aula.

Iniciamos a vivência com a corrida de tora de velocidade, em que os alunos tinham que correr o mais rápido possível da unidade de saúde até a trave de futebol do campo. Dividimos em grupos com três alunos para ver quem conseguia chegar à trave primeiro. Durante a corrida, alguns alunos levaram a tora por cima do ombro, enquanto outros levaram debaixo do braço. Depois que todos realizaram a vivência e enquanto descansavam, perguntamos: como foi a experiência da corrida de tora? Eles apresentaram diversos discursos. A discente A4 mencionou “que é muito difícil, o peso

machuca e atrapalha.” O discente A7 disse que “não dói muito, mas precisa ter força.” A discente A13 falou que “é pesado com a tora, diminui a velocidade e que é mais fácil correr sem a tora.” A discente A14 afirmou que “achei muito interessante a cultura da corrida de tora dos indígenas e que não conhecia.”

**Figura 21** – Alunos vivenciando a corrida de tora



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

A discente A10 perguntou ao professor: “Na corrida de tora, podemos fazer um revezamento como fizemos na aula de atletismo generalizado?” Respondemos que sim e propusemos substituir o bastão pela tora. Dividimos a turma em três equipes com a mesma quantidade de alunos, denominando a vivência como revezamento cooperativo de corrida de tora. A largada foi na unidade de saúde, a passagem da tora era na trave, e voltavam para a unidade de saúde até todos completarem o revezamento.

Após o término da vivência, o discente A16 apresentou o discurso dizendo que “o revezamento de tora foi muito cansativo, mas divertido”. Já a discente A4 disse: “Estou com meu ombro doendo.” O discente A5 comentou: “A cultura dos indígenas é muito diferente.” O que mais nos chamou atenção foi o discurso do discente A6: “Se os ‘índios’ soubessem que existe uma corrida sem tora, eles nunca iriam correr com a tora.”

**Figura 22** – Os alunos realizando o revezamento da corrida de tora.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Explicamos para os alunos que a corrida do atletismo convencional e dos povos indígenas têm significados culturalmente diferentes. Por exemplo, a corrida de tora representa os costumes de trazer lenha para casa, mas também tem significados religiosos. Esclarecemos que os indígenas não gostam de ser chamados de “índios” porque isso reforça estereótipos preconceituosos, que geralmente retratam os povos indígenas como selvagens, atrasados, preguiçosos, de forma genérica e que eles não precisam se imitar ou se vestir de forma específica para serem indígenas, pois podem usar roupas iguais às que estamos usando ou usar tecnologias, e isso não influenciará em sua identidade étnica.

Sobre a fala de que a cultura indígena é diferente, enfatizamos que essa cultura foi colonizada e praticamente ocultada, de modo que a cultura dos colonizadores, brancos e europeus, foi historicamente colocada como mais “relevante”. Entretanto, destacamos que todas as culturas são importantes e que não há nenhuma melhor ou pior que a outra. Por fim, percebemos que os alunos acharam muito interessante a discussão sobre a corrida de tora e a cultura dos povos indígenas.

Posteriormente, realizamos a vivência do arremesso de lança. Como estava muito quente às 13h30min, os alunos preferiram fazer os lançamentos debaixo do cajueiro que tem próximo à quadra de esportes, onde havia uma boa sombra. Explicamos que o objetivo era arremessar a lança o mais longe possível. Em seguida, em duplas e sem uma ordem específica, os alunos participaram da atividade de lançamento.

Quando todos já haviam lançado várias vezes, fizemos algumas perguntas: se havia diferença entre os lançamentos no atletismo convencional e o arremesso de lança dos povos indígenas? Apenas a aluna A3 respondeu, que os indígenas utilizam a lança para pescar, enquanto no atletismo ela é usada como competição. Comentei que, assim como na corrida de tora, o arremesso de lança representa os costumes, neste caso, a caça para a sobrevivência. Explicamos, ademais, que existe um evento chamado Jogos dos Povos Indígenas, no qual os indígenas praticam a corrida de tora e o arremesso de lanças de forma competitiva. Ao término da aula, voltamos para a escola.

**Figura 23** – Alunos vivenciando o arremesso da lança dos povos indígenas.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

### **Aula 06 – Turma do 7º ano: corrida de resistência e Marcha atlética não é coisa de “viadinho”.**

Na aula seguinte, propusemos uma corrida de resistência e marcha atlética para desconstruir o discurso preconceituoso do discente B11, que afirmou que a marcha atlética é coisa de “viadinho” ou “gay”. Influenciados pelos saberes discentes que emergiram na aula anterior, problematizamos que nem todas as corridas de rua são maratonas. Ao esclarecer as provas de fundo para os alunos, nossa ideia não era reproduzir um tipo específico de prova de resistência, mas proporcionar uma vivência de corrida de resistência em que os alunos poderiam dar, no mínimo, três voltas no campo.

Orientamos que os alunos não corressem muito rápido, porque não estávamos vivenciando a velocidade, mas sim a resistência. Percebemos que alguns alunos cansaram na primeira volta e pararam pedindo água, outros afirmaram que estavam com dor em todo o seu corpo.

A discente B24 falou que “não estava comandando as pernas”. Já a discente B4 mencionou “que é muito sedentária”. O discente B21 comentou que “professor, de pé descalço é muito ruim, pois há muitas pedras, e as calças jeans atrapalham.” Outro grupo de alunos conseguiu realizar as três voltas, e outros foram além, dando mais de três voltas. Quando chegaram, o discente B20 apresentou um discurso, dizendo que “estavam com muitas dores nas pernas, mas que foi prazeroso terminar a corrida com mais de três voltas.” Já a discente B7 mencionou que “era bom para a saúde.”

Após alguns minutos de descanso, propusemos duas voltas no campo em marcha atlética. Antes de realizar a vivência, explicamos que, na marcha, não se pode correr, que é importante estar com o pé no chão e estar com a perna estendida para que eles pudessem realizar o movimento característico da marcha atlética. Além disso, mencionamos também que seria interessante ter mobilidade no quadril para deslocar-se mais rápido e que todas essas orientações poderiam proporcionar a gestualidade da marcha atlética de forma satisfatória.

**Figura 24** – Alguns alunos sem levar a sério a vivência da marcha atlética.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024)

No início da vivência, alguns alunos mostraram relutância em participar, enquanto outros riram da maneira como a modalidade é realizada. No entanto, à medida que a atividade progredia, todos se envolveram, embora tenham enfrentado desafios. Muitos conseguiram completar apenas uma volta, com o discente B15 expressando sua surpresa quanto à dificuldade da marcha atlética e mencionando que “senti muitas dores nas pernas”.

**Figura 25** – Meninos vivenciando a marcha atlética



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Quando todos chegaram, lembrei a discussão da aula anterior, indagando se recordavam da expressão usada sobre a marcha atlética ser “coisa de veadinho” ou “gay”. Em seguida, perguntamos a todos os alunos se a vivência da marcha atlética teria influenciado sua sexualidade. A discente B7 respondeu prontamente, explicando que “não houve qualquer mudança, comparando à ideia de que um homem não deixa de ser homem por arrumar a casa, e vice-versa,” do mesmo jeito na marcha atlética no atletismo. O discente B24 colocou seu ponto de vista reconhecendo a existência de preconceito na sociedade, mas destacando que isso é alimentado pelo pensamento de pessoas maldosas. Em seguida, levantamos a questão sobre o que eles acreditavam ser necessário para combater o preconceito relacionado à marcha atlética. Mais uma vez, a discente B7 enfatizou a importância de não se importar com o que os outros dizem e de não depender da opinião alheia para fazer a marcha atlética.

No final, a aula se revelou como um ambiente propício para desconstruir o discurso preconceituoso em torno da vivência da marcha atlética. A problematização evidenciou a importância de desafiar estereótipos e promover uma cultura de respeito que não caracteriza a orientação sexual ao realizar a marcha atlética. Nesse sentido, percebemos que os sujeitos envolvidos no processo pedagógico foram solidários com a gestualidade característica da marcha atlética, sem relacioná-la à opção sexual das pessoas.

### **Aula 07 – Turma do 6º ano: atletismo no videogame**

Prosseguimos com a aplicação do conhecimento cultural do atletismo. Dessa vez, exploramos o atletismo no videogame, levando o jogo “Sports” no Xbox 360. No jogo, há a vivência de vários esportes, sendo um deles o atletismo, com provas de corrida de 100m, lançamento do dardo, salto em distância, lançamento do disco e corrida com barreiras. O Xbox 360 possui o Kinect, que tem uma câmera embutida e um sensor que permite ler os movimentos produzidos pelos alunos, fazendo uma simulação do real com o virtual. Nesse caso, os estudantes realizaram a leitura da prática corporal para vivenciar o jogo por meio da gestualidade do atletismo.

O jogo foi originalmente direcionado para apenas dois jogadores. No entanto, ressignificamos o jogo para que todos pudessem participar. Dividimos a turma em dois grupos: o primeiro grupo seria referente ao jogador 1 do game, e o segundo grupo seria referente ao jogador 2 do game. Quando ocorressem as provas de corrida de 100m e de corrida com barreiras, todos iriam correr juntos. Nos lançamentos do dardo, salto em distância e lançamento do disco, os alunos iriam revezar em cada tentativa, garantindo a participação de todos na aula.

Na prova de 100m, os alunos tinham que simular uma corrida parada. Quanto mais rápida fosse a simulação, o sensor captava a gestualidade dos alunos e os transformava em movimentos virtuais da corrida. No lançamento do dardo, os alunos se revezavam a cada lançamento. Eles se posicionavam no centro para a identificação pelo sensor, estendiam o braço para o lado para pegar o dardo e simulavam uma corrida de aproximação. Quando chegavam à área verde, lançavam o dardo. No início, todos enfrentaram dificuldades, mas depois se adaptaram ao jogo.

No salto em distância, o aluno simulava uma corrida de aproximação e, ao chegar à área verde, efetuava o salto parado. No lançamento do disco, o aluno se posicionava no centro, pegava o disco e realizava uma gestualidade, movendo o braço para trás e fazendo o lançamento. No início, eles direcionavam o lançamento para o chão, mas depois perceberam que, ao movimentar o braço para cima no momento do lançamento, o disco ia mais longe. Na corrida com barreiras, realizamos a vivência todos juntos. Os alunos simulavam uma corrida parada e, quando se aproximavam da barreira, saltavam.

**Figura 26** – Alunos vivenciando o atletismo no videogame



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Realizamos a vivência em duas rodadas, ou seja, todos tiveram a oportunidade de realizar as provas do atletismo no videogame várias vezes. No final da experiência, os alunos apresentaram os seguintes discursos sobre o que acharam do atletismo no videogame: Discente A13: “O jogo é realista, parece com o atletismo real. Parece que estava dentro do jogo na TV”; já o Discente A1 mencionou: “Na vida real é melhor, mas achei legal ver como era no videogame.” O discente A8 comentou que “foi muito

cansativo. Na prova do lançamento do dardo e do disco, no jogo, é mais fácil, na realidade, precisa de força e técnica. No salto em distância, no jogo, não é muito realista, a pessoa dá um pulinho e o jogador vai bem longe. Na corrida com barreiras, ninguém se machuca.” O discente A5 falou: “Achei muito legal jogarmos em equipe. Todo mundo se ajudou, não teve briga nem confusão. Se fossem apenas dois jogadores, quase todo mundo aqui seria excluído.”

Como podemos perceber, ampliamos as vivências do atletismo com o jogo de videogame e isso vai de encontro com o que Nunes *et al.* (2022, p. 134) sugere: “Passar por uma gama de vivências variadas e abertas ao acaso é o que permite ao homem cultivar a si mesmo, adentrar na sua existência e superá-la dentro dela própria.”

#### **Aula 07 – Turma do 7º ano: racismo no atletismo**

Para desconstruir o discurso racista, quando o discente B11 do 7º ano referiu-se ao atleta Mike Powell, do salto em distância, dizendo “Eita negro feio do cão”, propomos um encaminhamento pedagógico de aprofundamento com o filme “Raça”, que conta a biografia do atleta afro-americano Jesse Owens, que enfrentou e superou barreiras raciais durante um período de forte segregação nos Estados Unidos.

O filme mostrou para os alunos a participação de Owens nos Jogos Olímpicos de 1936, realizados em Berlim, desafiando as ideologias nazistas de Adolf Hitler ao ganhar quatro medalhas de ouro, demonstrando que a raça não influencia na vivência esportiva. Observamos também que o filme mostrou para os alunos não apenas as conquistas esportivas de Owens, mas também os desafios pessoais e sociais que ele enfrentou e como superou a discriminação e o preconceito no atletismo.

**Figura 27** – Os alunos assistindo ao filme Raça.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Para a exibição do filme com a turma, solicitamos no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) três horários de 45 minutos cada. Registramos alguns discursos dos alunos que emergiram durante a exibição do filme “Raça”:

Discente B3: Na escola (universidade), os caras têm muito preconceito.

Discente B15: *Professor, por que eles querem excluir judeus e negros dos Jogos Olímpicos?*

Professor: *Os alemães, na época, tinham uma ideologia racista e defendiam a raça ariana no regime nazista, acreditando que eram superiores às raças dos negros e judeus.*

Discente B6: *Interessante que, antigamente, as pistas de atletismo eram de terra.*

Discente B12: *Professor, por que os negros iam para festas que tinham só negros?*

Professor: *Existia uma segregação, uma separação muito grande das raças nos ambientes sociais. Os brancos acessavam as melhores escolas, melhores trabalhos e os espaços da elite, enquanto os negros acessavam espaços periféricos de menor prestígio social. Eles foram culturalmente forçados a estarem em ambientes comuns, como vocês estão vendo no filme.*

Discente B24: *Oxente, professor, quando esse homem negro pede para Owens não ir para os Jogos Olímpicos, ele está sendo preconceituoso com os próprios negros, não é?*

Professor: *Isso mesmo, o racismo é tão estrutural na sociedade que, em certas ocasiões, os próprios negros se tornam racistas sem perceber.*

Discente B8: *Interessante, na pista de atletismo não tinha bloco; tinha que fazer um buraco no chão.*

Discente B7: *Hitler não o recebeu só porque é negro. (Hitler recebia os vencedores das provas, mas não recebeu Owens após sua conquista dos 100m rasos).*

Discente B7: *A vitória de Owens contra esse alemão no salto em distância mostra que não existe diferença de raça, não é, professor?*

Professor: *Isso mesmo, acredito que essa seja a principal mensagem do filme.*

Discente B24: *Passa o tempo e ainda tem racismo.*

**Figura 28** – Cena do filme em que Jesse Owens e o alemão Luz Long se cumprimentam. 1:42.25



Fonte: cena do filme Raça (2016).

No encaminhamento pedagógico de aprofundamento, os alunos puderam questionar, a partir do filme “Raça”, como o racismo é estrutural na sociedade. As cenas do filme trouxeram reflexões para a desconstrução do entendimento sobre a diferença de raça no esporte e na sociedade durante a aula de Educação Física. O filme “Raça” buscou mostrar o legado de Owens como um símbolo de igualdade e resistência contra a opressão racial, visando a proporcionar a formação de sujeitos solidários com a diferença de raça.

Essa intervenção pedagógica nos remete à contribuição de Santos e Neira (2022) sobre os efeitos políticos e pedagógicos da problematização. Os autores entendem que os esforços na desconstrução das narrativas dominantes podem manter acesa a esperança por um mundo melhor e mais justo. Nesse contexto, a problematização e a desconstrução possibilitaram aos alunos a compreensão da igualdade racial.

#### **Aula 08 - Turma do 6º ano: corrida com os olhos vendados e lançamento em cadeira de rodas.**

Seguindo a tematização, propomos uma aula de ampliação que emergiu a partir dos discursos da quinta aula. Os alunos demonstraram interesse em entender e vivenciar o paratletismo. Inicialmente, fizemos um mapeamento das atividades que

iríamos realizar a partir de uma pesquisa na internet, onde os alunos listaram corrida, saltos e lançamentos para deficientes visuais, corridas e lançamentos com cadeiras de rodas. Assim, decidimos pela corrida com os olhos vendados e pelo lançamento em cadeira de rodas.

Os alunos ficaram encarregados de trazer os materiais. As meninas pediram à gestão da escola um tecido e fizeram algumas vendas. O discente A5, com a ajuda da inspetora, confeccionou três foguetinhos com um cano de PVC, uma bola de tênis na ponta e TNT cobrindo o implemento, e trouxe para o dia da aula.

Nessa aula, o conteúdo foi a deficiência no atletismo. Iniciamos a vivência com a corrida de olhos vendados, para que os alunos sentissem na pele a deficiência visual. Os alunos formaram duplas da forma que acharam melhor, um seria o deficiente visual e o outro, o guia. As duplas tinham que correr até o final da quadra e voltar, depois, invertiam os papéis, com o deficiente visual passando a ser o guia. Não havia vencedores, a ideia era questionar a deficiência visual.

Percebemos que os guias estavam preocupados em vencer o percurso mais rápido que seus colegas e não orientavam os alunos que estavam na posição de deficiência visual. Inclusive, o discente A8 não orientou a chegada da discente A14, e ela acabou batendo a cabeça na parede, mas não foi nada grave. Orientamos para que tenham cuidado na comunicação com o seu colega. No final da vivência, problematizamos com o questionamento: “O que vocês acharam de correr como uma pessoa deficiente visual?”

Discente A14: *“É interessante, ser deficiente visual é muito difícil, dá medo de bater em alguma coisa.”*

Discente A10: *“É muito difícil, a gente ficou cego só um minutinho, imagine para sempre.”*

Discente A9: *“A pessoa fica muito dependente de outras pessoas.”*

Professor: *“Mas existem muitas pessoas com deficiência visual que são independentes, estudam, fazem serviços domésticos, trabalham, se deslocam sem ajuda de outras pessoas. Com o tempo, eles ganham autonomia.”*

Professor: *“O que vocês acham de pessoas com deficiência visual praticarem o esporte atletismo?”*

Discente A4: *“Eles provam para a sociedade que pessoas com deficiência também conseguem.”*

Discente A13: *“Acho muito lindo, porque eles se superam.”*

Discente A6: *“Para o cego é mais difícil, mas eles conseguem, alguns correm melhor do que uma pessoa sem deficiência visual.”*

**Figura 29** – Alunos correndo com os olhos vendados



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Em seguida, propomos a vivência do lançamento dos foguetinhos em cadeira de rodas. Como tinham confeccionado três foguetinhos, cada um lançava três vezes e dava a vez aos colegas, até que todos tivessem a oportunidade de vivenciar o lançamento várias vezes.

Durante a vivência, os alunos comentaram que é mais difícil lançar o foguetinho na cadeira de rodas do que em pé. Além disso, em pé, com o braço levantado, conseguem lançar mais longe. Todas as falas tiveram essa mesma percepção.

**Figura 30** – Alunos lançando o foguetinho na “cadeira de rodas”.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

As vivências e leituras sobre o conhecimento do atletismo que problematizaram as questões de gênero, as modificações culturais dos saltos, corrida de tora e arremesso de lança dos povos indígenas, o videogame e a deficiência no atletismo proporcionam uma aplicação dos saberes, possibilitando uma experiência de tudo o que foi vivenciado e promovendo a rejeição do daltonismo cultural no atletismo.

### **Aula 08 – Turma do 7º ano: um olhar crítico para a marcha atlética e o racismo no atletismo.**

Nas aulas anteriores do 7º ano, buscamos desconstruir preconceitos, seja na marcha atlética, a qual não tem relação com a orientação sexual das pessoas, seja em relação ao racismo contra pessoas negras no esporte e no atletismo. Queríamos aprofundar a discussão sobre esses marcadores sociais que emergiram nas aulas e que não podiam ser silenciados.

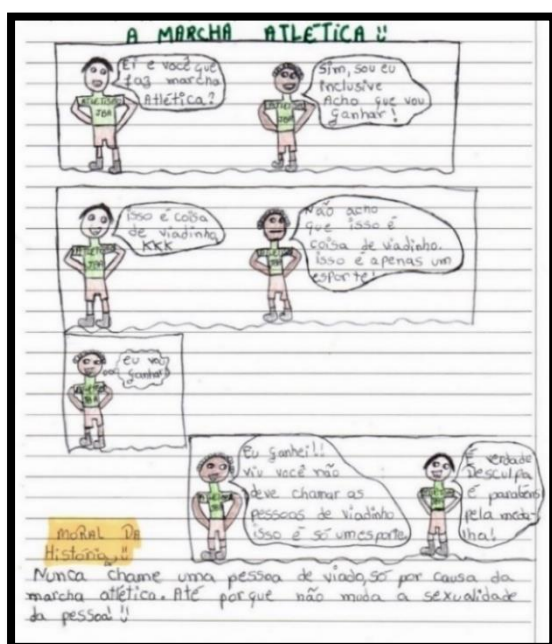
Para isso, propusemos uma atividade em que os alunos produziram um registro criativo, como desenho, poesia, música, história em quadrinhos ou qualquer outra

forma de expressão artística. Esse registro deveria representar uma experiência significativa nas aulas de Marcha Atlética ou relacionada ao filme “Raça”. Os alunos exploraram sua criatividade para expressar críticas, emoções, ideias e percepções despertadas por essas experiências durante as aulas.

Após a conclusão da atividade, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar brevemente seus registros, destacando suas ideias e críticas sobre os marcadores de orientação sexual e de raça. Embora não tenha sido possível que todos se apresentassem devido ao tempo limitado, alguns alunos que se sentiram à vontade para compartilhar suas opiniões deixaram um impacto positivo. Esses alunos registraram para a turma suas percepções críticas e solidárias em relação às pessoas que sofrem preconceito associado a esses marcadores sociais e que também se faz presente com muita força na escola.

Foram muitos os registros significativos durante a aula, e percebemos um grande engajamento dos alunos na produção dos trabalhos. Escolhemos três registros que apresentaram uma desconstrução sobre a noção de que a prática da marcha atlética não tem relação com a opção sexual das pessoas, além de mais três sobre o preconceito racial problematizado no filme “Raça”.

**Figura 31** – Registro da Discente B4



#### **A Marcha Atlética**

- Ei, é você que faz marcha atlética?
- Sim, sou eu. Inclusive, acho que vou ganhar!
- Isso é coisa de viadinho, kkk.
- Não acho que isso é coisa de viadinho. Isso é apenas um esporte.
- Eu vou ganhar!
- Eu ganhei! Viu? Você não deve chamar as pessoas de viadinho, isso é só um esporte.
- Verdade, desculpa e parabéns pela medalha.

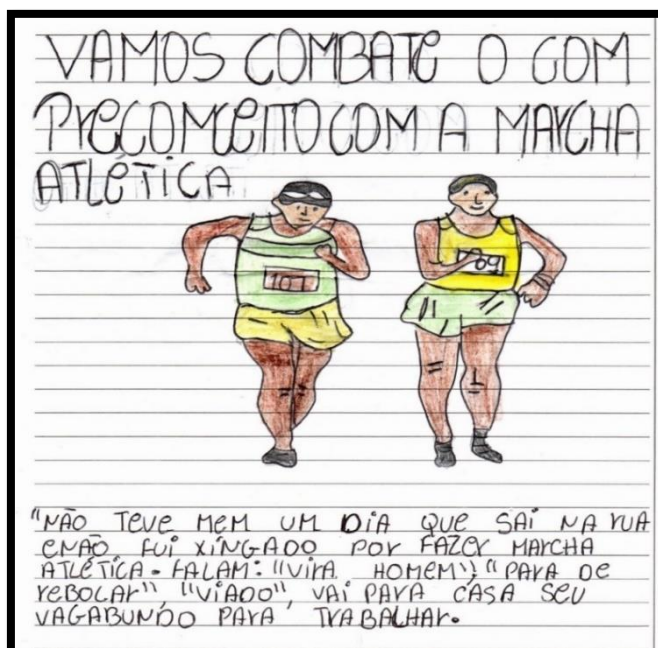
**Moral da história:** nunca chame uma pessoa de viado só por causa da marcha atlética, até porque isso não muda a sexualidade da pessoa.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

**Figura 32 – Registro da Discente B16**

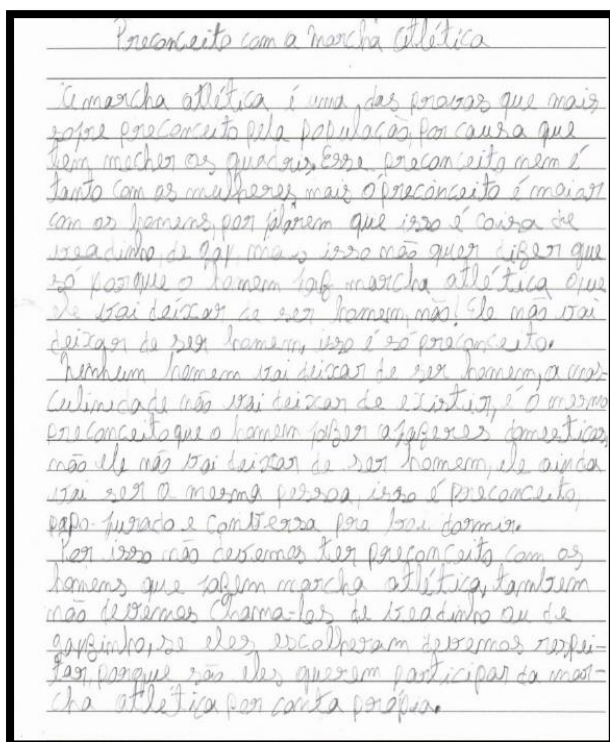
**Vamos combater o preconceito com a marcha atlética.**

Não teve um dia em que saí na rua e não fui xingado por fazer marcha atlética. As pessoas falam: "Vira homem", "Para de rebolar", "Viado", "Vai para casa, seu vagabundo, trabalhar."



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

**Figura 33 – Registro da Discente B7**



#### **Preconceito com a marcha atlética**

A marcha atlética é uma das provas que mais sofre preconceito pela população, por causa que tem que mexer os quadris. Esse preconceito nem é tanto com as mulheres, mas o preconceito é maior com os homens, por falarem que isso é coisa de veadinho, de gay, mas isso não quer dizer que só porque o homem faz marcha atlética ele vai deixar de ser homem, ele não vai deixar de ser homem, isso é preconceito. Nenhum homem vai deixar de ser homem, a masculinidade não vai deixar de existir, é o mesmo preconceito que o homem fazer trabalhos domésticos. Ele não vai deixar de ser homem, ele ainda vai ser a mesma pessoa, isso é preconceito, papo furado e contenda pra brá dormir. Por isso não devemos ter preconceito com os homens que fazem marcha atlética, também não devemos chamá-los de veadinhos, gayzinho. Se eles escolherem, devemos respeitar, pois são eles que querem participar da marcha atlética por conta própria.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Registros que buscam desconstruir o preconceito de raça no atletismo:

**Figura 34** – Registro do Discente B3

**Contra o preconceito no atletismo**

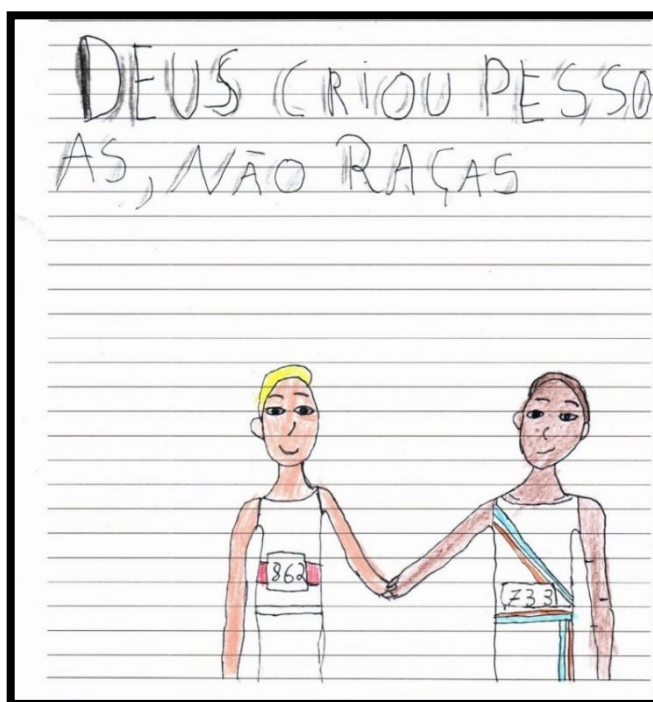
Sempre os negros poderão competir com os brancos.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

**Figura 35** – Registro da Discente B7

“Deus criou pessoas, não raças”.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

**Figura 36** – Registro da Discente B18

Vamos combater o racismo  
juntos!

Somos todos iguais!



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Como podemos observar, os registros produzidos pelos alunos se configuram como uma fonte riquíssima de avaliação, onde conseguimos identificar que a problematização realizada nas aulas para desconstruir os discursos preconceituosos de raça e orientação sexual ocorreu de forma satisfatória. A produção dos registros possibilitou aos alunos uma compreensão sobre as mazelas que permeiam a prática corporal do atletismo. Nesse caso, houve uma mobilização para a desconstrução desses marcadores.

Os registros relacionados à marcha atlética deixaram evidente que os discentes foram solidários com o marcador de orientação sexual, deixando claro que a marcha atlética não está associada com a opção sexual das pessoas.

Quanto aos registros que direcionam para a desconstrução do preconceito de raça, observamos desenhos que mostram pessoas negras e brancas juntas, pessoas negras buscando seu espaço na sociedade, que não deve ser silenciada, e na busca de seus direitos. Isso demonstra a solidariedade para com as pessoas negras que sofrem preconceito no esporte ou na sociedade.

## **Aula 09 – Turma dos 6º e 7º anos: atletismo como transformação social**

Continuando a tematização, no encaminhamento pedagógico de ampliação, fizemos um mapeamento e convidamos três pessoas da comunidade que têm conhecimento sobre o atletismo para compartilhar com as turmas: o professor de História, Geydson Mike, que foi ex-atleta, a atleta Kaline da Costa, que é destaque do atletismo na comunidade e Igor Felipe, um atleta com uma história de superação no atletismo. Aproveitando a vinda dos convidados, combinamos em uma reunião pedagógica com a professora de Ciências, Maria Sanzia, para juntarmos as duas turmas em uma sala em dois horários consecutivos para realizar a palestra.

É importante destacar, mais uma vez, que: “O mapeamento, assim, não se limitaria a um processo informativo anterior às aulas. Ele é o próprio espírito das aulas e acontece o tempo todo” (Neira; Nunes, 2022, p.115 - 116). Nesse sentido, podemos observar que as linhas de força e poder vêm traçando o nosso mapa desde o início e vai nos auxiliando no percurso até julgarmos o final da tematização.

Geydson iniciou sua fala dizendo que começou no atletismo desde muito jovem, ainda na categoria mirim, na cidade de Currais Novos, estado do Rio Grande do Norte. Inicialmente, ele falou de suas conquistas no atletismo, destacando-se nas corridas com barreiras, onde foi recordista no Jogos Escolares do Rio Grande do Norte (JERNS) e participou do revezamento nos Jogos Escolares Brasileiros de 12 a 14 anos. No ano de 2004, ele migrou para as provas combinadas, e ocorreu um fato importante nos Jogos Escolares Brasileiros, a saber, a arbitragem trocou sua marca com a do aluno de Santa Catarina. Ele, honestamente, informou o erro e o resultado foi corrigido, dando a medalha ao aluno que realmente a conquistou. Ele afirmou que essa ação foi muito marcante, pois o esporte não é só vencer, mas formar o caráter do atleta.

Além disso, contou para a turma que o atletismo lhe deu muitas oportunidades. Como era de família carente, ganhou uma bolsa de estudos em uma escola particular, e conheceu muitos lugares do Brasil viajando de avião. Enfim, ele afirmou que o atletismo ensinou e oportunizou muitas coisas para sua vida, e que sua identidade está ligada às experiências que adquiriu no atletismo.

**Figura 37** – Palestra do professor Geydson



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Após sua fala, houve espaço para algumas perguntas:

O discente A17 perguntou: *“O que são provas combinadas?”*

Geydson respondeu: *“Provas combinadas são um conjunto de provas, como barreiras, salto em distância, salto em altura, arremesso de peso, e 800 metros, dependendo da categoria. Em cada prova, você acumula pontos, e quem somar mais pontos em todas as provas vence.”*

A docente B7 questionou: *“Como foi sua vinda da zona rural para a cidade?”*

Geydson respondeu: *“Foi muito difícil, pois sofri muito bullying. Os alunos da escola me chamavam de “comer de porco”, porque eu juntava lavagem para alimentar os porcos, mas fui sempre muito perseverante e aproveitei a oportunidade de estudar na escola particular para minha formação. Hoje me tornei professor de História.”*

Já o discente B6 perguntou: *“Qual foi a prova mais difícil que você já fez no atletismo?”*

Geydson respondeu: *“A prova de revezamento 4x75m, quando eu era infantil, nos Jogos Escolares Brasileiros.”*

A discente A10 perguntou: *“O que o atletismo mudou na sua vida?”*

Geydson respondeu: *“Foi a disciplina. Sempre fui muito desligado, mas no esporte é preciso ter disciplina, conciliar os estudos com os treinos e levar o treino a sério para poder se destacar nas competições.”*

No final, ele compartilhou com as turmas suas medalhas. Os alunos ficaram impressionados com a quantidade de medalhas e com os dois álbuns de fotografias com os registros da época em que ele era atleta.

**Figura 38** – Os registros fotográficos do professor Geydson



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Em seguida, foi a vez de Kaline contribuir. Inicialmente, ela disse que é da comunidade de Serra dos Brandões, que estuda na EMEF João Belo Alves e que compete na prova de lançamento do dardo. Contou que seu início no atletismo foi muito difícil. Tudo começou através de uma aula de Educação Física, durante o jogo de queimada. Ela disse: *“Eu lancei uma bolada tão forte na cabeça de um colega que o professor Erlã, na mesma hora, me convidou para participar dos treinos de atletismo.”*

Fiquei muito empolgada com o convite e fui. No primeiro dia, gostei muito do dardo e não quis mais parar. Eu trabalhava no mercadinho e tive que sair porque não dava para conciliar os treinos com o trabalho. Também tive muitos problemas com minha família. Fui abandonada por todos. Na época em que comecei, eu morava com minha irmã, e ela não me deixava fazer nada nem sair de casa. Logo na minha primeira competição, fui campeã estadual e me classifiquei para o Brasileiro, mas minha irmã não deixou. O professor Erlã teve que se humilhar e pedir para que ela me deixasse ir, e com muita insistência ela concordou. Depois, essa irmã conheceu um homem, foi embora e me deixou sozinha. Fiquei na casa de dona Zefinha, que me acolheu e hoje considero como minha mãe”.

Ela prossegue dizendo: “O atletismo era uma terapia para mim. Na minha cabeça passavam-se muitas coisas, e ali eu relaxava. Eu era meio gordinha, e o esporte melhorou meu físico e, principalmente, meu psicológico. Eu mal falava com as pessoas, e hoje resolvo quase tudo sozinha”.

Kaline contou que foi várias vezes campeã regional e estadual, e que suas maiores conquistas foram ser campeã Norte-Nordeste e terceira colocada em três competições nacionais. Mais uma vez, abrimos espaço para perguntas:

Discente A13: *“De todas essas conquistas, qual foi a mais importante?”*

*Kaline respondeu: “Foi a compra de uma moto e da minha casa com a ajuda do Bolsa Atleta. Isso me ajudou muito.”*

O discente B15 perguntou: *“Qual foi a distância máxima que você já lançou o dardo?”*

Kaline respondeu: *“39,99 metros, no Norte-Nordeste de Atletismo.”*

A discente A10: *“Qual foi o momento mais difícil da sua vida no atletismo?”*

Kaline respondeu: *“Houve vários momentos difíceis. O início foi especialmente complicado porque minha irmã não me deixava ir para os jogos. Ano retrasado, fiquei*

*em quarto lugar nas competições mais importantes, mas no ano passado consegui subir no pódio e realizei meu sonho de ser medalhista brasileira.”*

No final, Kaline exibiu suas medalhas e as credenciais de participação nos campeonatos brasileiros para as turmas. Ela agradeceu ao professor Erlã, à escola e a todos que a ajudaram durante todos esses anos. Foi um momento de muita emoção para todos na sala, inspirados pela história de vida de Kaline. Os alunos aplaudiram calorosamente, reconhecendo seu exemplo de perseverança e determinação.

**Figura 39** – Kaline mostrando suas medalhas



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Por fim, foi a vez de Igor Felipe que se apresentou dizendo que também foi aluno da EMEF João Belo Alves e que não sabia nada sobre atletismo. Relatou que “quando estudava o quinto ano em 2015, o professor Erlã estava ensinando atletismo e mandou nossa turma fazer maquetes de cada setor das provas do atletismo. Foi nesse momento que tive o primeiro contato com o esporte. Depois, entrei no projeto de atletismo da escola, que ocorria no contraturno. Nós estudávamos à tarde e treinávamos pela manhã. Participamos de um concurso chamado Inova Professor. O pessoal veio fazer uma entrevista com a gente e, no final, a escola ganhou 30 mil reais, que foram destinados à compra de materiais de atletismo para a escola. Compramos tudo o que tínhamos direito: colchão para salto em altura, bloco de

partida, dardos, disco, peso, materiais semioficiais, uniformes. Compramos muita coisa que beneficiou toda a comunidade”.

Ele seguiu dizendo: “Quando eu era pequeno, era gordinho e sofria muito *bullying*. Era difícil. Com o atletismo, fui mudando meus hábitos com os treinos. Abriu uma academia de musculação, fui treinar e emagreci, mas foi uma fase difícil. Eu tinha muita ansiedade e era meio depressivo, e o atletismo me ajudou em tudo isso.

Eu fui me dedicando e melhorando na prova do lançamento do disco. Eu tinha o sonho de ir para um brasileiro nos Jogos Escolares. Ano passado, eu estava indo muito bem, era um dos melhores da Paraíba, mas no dia da etapa estadual choveu muito. Fiquei nervoso, o disco escorregou, não lancei bem e perdi. Fiquei muito triste, mas não desisti porque meu professor Erlã falou uma coisa que me motivou muito. Ele disse que, se tivesse um filho, queria que fosse como eu, dedicado. Eu não desisti e, no começo deste ano, consegui ser campeão paraibano escolar e fui para os Jogos Escolares Brasileiros em Sergipe, realizando meu sonho”.

Enquanto a turma observava atentamente, ele continuou “Lá no Brasileiro, os garotos que competiam no lançamento eram gigantes, e eu ganhei de muitos deles, mesmo sendo magrinho e baixo. Foi uma experiência que nunca vou esquecer. Vou deixar uma mensagem para todos vocês: aqui na escola é um mundo de aprendizagem, mas lá fora é um mundo ainda mais difícil. O atletismo me ajudou a entender tudo isso”. Após a fala de Igor, abrimos espaço para perguntas:

Discente A7 questionou: *“Qual foi sua maior dificuldade no atletismo?”*

Igor respondeu: *“Por ser magro e competir com outros bem mais fortes, tive que treinar muito para superar esses caras.”*

Já o discente B6 perguntou: *“Qual foi o momento mais feliz no atletismo?”*

Igor respondeu: *“Quando fui para o Norte-Nordeste e para o Brasileiro, mas entendi que, ao longo do tempo, no atletismo não é só vencer.”*

A discente A10 questionou: *“Qual foi a melhor competição que você já participou?”*

Igor respondeu: *“Sem dúvidas, o Brasileiro em Sergipe. Eu realizei meu sonho. Não ganhei nada, mas foi a competição mais importante para mim.”*

A discente B7 perguntou: *“O bullying atrapalhou você no atletismo?”*

Igor respondeu: *“Eu ficava triste, mas, por outro lado, me motivou a mudar. Por isso, fui para o atletismo, fui para a academia. Hoje me sinto bem, mas ser gordo, principalmente nas provas de arremesso e lançamento, é muito comum. Como eu disse, no Brasileiro tinha um monte de atleta que era um “monstro”: forte, grande... o atletismo tem espaço para todos os corpos.”*

Após as perguntas, agradecemos aos convidados Geydson, Kaline e Igor pela participação. Também agradecemos à professora de Ciências, dona Sanzia, por ceder o horário para as palestras e ao envolvimento de todos os alunos. Percebemos, nas narrativas dos convidados, que o atletismo pode ser um instrumento de transformação social. Encerramos o momento com um registro fotográfico de todos, como podemos observar na Figura 40.

**Figura 40** – Registro fotográfico com todos no final da palestra



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

## **Aula 10 – Turma do 6º ano: As provas oficiais do atletismo.**

Prosseguindo com a tematização na turma do 6º ano, após algumas situações didáticas de ampliação, propusemos uma atividade de aprofundamento. O objetivo foi proporcionar uma leitura das provas oficiais do atletismo. Na sala de aula, com o auxílio da TV e do notebook, apresentamos como é a pista de atletismo e as provas de corridas. Abordamos desde as corridas de velocidade (100m, 200m e 400m), as corridas de meio fundo (800m, 1500m), as corridas de fundo (5000m, 10000m), a maratona, as corridas com barreiras, as corridas com obstáculos, os revezamentos (4x100m e 4x400m e 4x400m misto) e a marcha atlética, exibindo alguns vídeos curtos dessas provas.

Posteriormente, apresentamos as provas de saltos (em distância, triplo, em altura e com vara) e finalizamos a aula com as provas de lançamentos (disco, dardo, martelo) e arremesso de peso, sempre exibindo vídeos curtos de cada prova do atletismo.

Essa proposta pedagógica se alinha com o entendimento de Neira (2019, p. 64) sobre o encaminhamento pedagógico da leitura das práticas corporais. Para o autor: “A problematização desencadeada pela leitura da forma como acontecem na sociedade possibilita o acesso às significações dos colegas, fomenta análises cada vez mais profundas e viabiliza o diálogo com outras narrativas.” Ou seja, esse encaminhamento pedagógico promove o aprofundamento do conhecimento do atletismo.

**Figura 41** – Alunos conhecendo as provas oficiais do atletismo.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Quanto às provas de corridas, os alunos questionaram a largada das provas de 200m e 400m, onde os atletas largam um à frente do outro. O discente A8 afirmou: “Esse que está por último vai perder.” Explicamos que eles largam em posições escalonadas para compensar a curva, assim todos correm a mesma distância.

Na marcha atlética, o discente A15 achou aparentemente fácil, apresentando uma narrativa dizendo: “Os atletas estavam apenas caminhando.” Explicamos que não é tão simples assim, as provas de marcha atlética são longas, exigem grande resistência e podem chegar até 20 km para mulheres e 20 km e 50 km para homens. Além disso, os atletas devem manter sempre um dos pés no chão e, a cada passada, a perna deve estar bem estendida com o joelho reto.

Na prova de corrida com barreiras, a discente A13 comentou que é necessário ter “canela de girafa” para passar pelas barreiras e demonstrou interesse em tentar essa prova. Percebemos um grande entusiasmo dos alunos quando exibimos o vídeo das provas que envolvem algum tipo de implemento, como o salto com vara, as provas de lançamento de dardo, disco, martelo e arremesso de peso. O discente A5 comentou: “Professor, tem que ser profissional para praticar atletismo desse jeito aí.” Mostramos que, de fato, para competições oficiais, é exigida muita aptidão física e técnica dos atletas. No entanto, aqui na escola, o objetivo não é formar atletas profissionais, mas sim aprender sobre a cultura das práticas corporais.

Outro discente, A11, concordou, dizendo: “Verdade, professor, queria ser atleta de atletismo, mas assim é muito difícil. Acho muito mais legal fazer aqui na escola.” Observando o entusiasmo dos alunos com as provas que envolvem implementos no atletismo, combinamos que na próxima aula eles utilizariam os implementos semioficiais disponíveis na escola. Entretanto, não tínhamos o implemento do martelo e a vara para o salto com vara. O aluno A6 se dispôs a tentar fazer o martelo de forma adaptada, e o discente A15 disse que iria trazer uma vara de madeira que tinha em sua casa para a prova do salto com vara. Combinamos e finalizamos a aula.

## **Aula 10 - Turma do 7º ano: provas combinadas do atletismo**

Seguimos com mais uma situação didática de vivência com a turma do 7º ano. Durante a palestra da aula anterior, o professor Geydson explicou que praticava as

provas combinadas. Os alunos questionaram como funcionava essa modalidade do atletismo, e foi explicado que consiste em um conjunto de provas em que cada atleta, ao realizar cada uma delas, conquista uma pontuação. Nesse sentido, selecionamos algumas das provas que fazem parte das provas combinadas, como a corrida de meio fundo de 800m, salto em distância, salto em altura, corridas com barreiras, além dos lançamentos de dardo, disco e arremesso de peso. Dividimos a turma em grupos e, em vez de cada atleta realizar as provas individualmente para ganhar pontos, decidimos que o grupo em que todos vivenciassem cada prova ganharia uma pontuação. De forma simbólica, cada grupo em que todos participassem de uma prova, ganharia 10 pontos.

**Figura 42** – Alunos vivenciando a corrida de 800m e o salto em altura



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

O objetivo da aula era possibilitar que todos os alunos vivenciassem a prova combinada do atletismo, incentivando o trabalho em grupo e a troca de saberes culturais entre a turma. Foi exatamente isso que ocorreu, alguns alunos, ao acharem determinada prova fácil, ajudaram seus colegas, enquanto outros, que enfrentaram mais dificuldades, tentaram realizar as provas com o apoio dos demais. Como o foco estava na realização das provas pelo grupo como um todo, observou-se uma solidariedade entre os alunos, especialmente em relação aos menos habilidosos.

**Figura 43** – Alunos vivenciando a corrida com barreiras



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Ao vivenciarem as provas de lançamentos e arremessos, surgiram questões de segurança. Logo no primeiro lançamento, o Discente B17 passou à frente logo após o disco ser lançado. Ele afirmou que esperou o disco cair antes de atravessar, mas, ainda assim, reforçamos as orientações de segurança. Orientamos os alunos a verificarem bem à frente antes de qualquer lançamento e estabelecemos que apenas o aluno que lançasse deveria recolher o implemento, enquanto os demais colegas aguardavam a sua vez, afastados da área de lançamento. Embora alguns alunos tivessem sido um pouco dispersos, a maioria demonstrou comprometimento com as orientações de segurança.

**Figura 44** – Alunos vivenciando arremesso e lançamentos



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

As dificuldades foram diversas, alguns alunos não conseguiam transpor as barreiras, realizar o salto em altura ou arremessar o peso. Em todas as provas vivenciadas, tivemos alunos com facilidade e outros com dificuldade. Não obstante, quando a cultura é colocada no centro da ação pedagógica, os saberes dos alunos são culturalmente compartilhados.

### **Aula 11 - Turma do 6º ano: domínio técnico do atletismo**

Na aula anterior, os alunos do 6º ano realizaram a leitura das provas oficiais do atletismo, expressando a percepção de que apenas “profissionais” poderiam praticar esse esporte devido à sua dificuldade técnica. Mapeamos, então, as provas que mais despertaram curiosidade entre eles, especialmente aquelas que exigem maior habilidade técnica. O objetivo foi mostrar que todos podem experimentar as provas do atletismo, mesmo as mais complexas, incluindo aquelas que envolvem implementos e são consideradas “mais técnicas”. Dessa forma, buscamos desconstruir a ideia de que apenas quem possui domínio técnico pode vivenciar essa modalidade.

Iniciamos a aula com o Discente A6 explicando como construiu o implemento do martelo. Ele disse que fez uma pesquisa no YouTube, encontrou um rapaz explicando, e pediu ajuda da mãe para a confecção. Para a confecção do peso, ele utilizou um saco plástico e colocou areia, depois cobriu com uma meia que tinha em casa. Para fazer o cabo, usou uma corda, e para a manopla, onde o atleta segura, utilizaram um conduíte de energia. Após sua explicação, ele mesmo demonstrou como faz o lançamento do martelo e, posteriormente, ajudou seus colegas a também realizar o lançamento. Mesmo com muita dificuldade a maioria dos alunos realizaram o lançamento do martelo, cada um à sua maneira, sem se preocupar com uma técnica perfeita.

**Figura 45** – Discente A6 explicando como construiu o martelo



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Em seguida, iniciamos a vivência do salto com vara. O aluno A15 trouxe uma vara de madeira bem resistente e comprida, que havia retirado do sítio de sua avó. Colocamos o colchão e o sarrafo com um elástico. Para o encaixe da vara, fizemos um buraco no chão próximo ao colchão e explicamos de maneira simples como realizar o salto com vara: “Segure a vara com uma das mãos por baixo e a outra por cima, faça uma corrida de aproximação, encaixe a vara nesse buraco no chão, impulsione-se com um pé, ultrapasse o sarrafo e jogue a vara para não se machucar”.

Logo, os alunos começaram a rir. O aluno A11 comentou: “Lá ele, professor, segura a vara”, o aluno A8 disse: “Corre com a vara na mão”, o aluno A9 falou: “Segura a vara por cima e por baixo, Deus me livre”, e o aluno A7 completou: “Encaixa a vara, que conversa é essa?” Eles associaram a explicação do salto com vara a uma interpretação pejorativa de cunho sexual, e alguns meninos relutaram em participar da vivência por causa das falas preconceituosas. Imediatamente, explicamos que essa interpretação não tinha qualquer relação com orientação sexual e que todos poderiam realizar o salto com vara.

Após o esclarecimento, todos pararam os comentários, e iniciamos a vivência, sem uma ordem específica, os alunos, meninos e meninas, começaram a realizar o salto com vara, conforme ilustrado na Figura 46.

**Figura 46** – Alunos vivenciando o salto com vara



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Finalizamos com os lançamentos do dardo e do disco. Não fizemos o arremesso do peso devido ao tempo limitado da aula. Contudo, fizemos um questionamento para a turma: foi necessário o domínio aprofundado da técnica para a vivência do atletismo com os implementos? Os alunos apresentaram as seguintes narrativas:

A discente A4 comentou: *“Quando assisti ao vídeo na aula passada, pensei que era impossível fazer o salto com vara, mas consegui saltar, mesmo que não com a mesma altura.”*

O discente A5 falou: *“Na televisão, a gente não vê o que eles sofrem, mas quando vamos fazer, é bem difícil, dá pra fazer.”*

A discente A14 comentou: *“Ser profissional do atletismo tem que ter muita técnica, mesmo assim fiz as provas.”*

A discente A13 mencionou: *“É melhor fazer o atletismo com os materiais oficiais, dá mais motivação, é difícil, mas não é impossível.”*

A discente A16 disse: *“Me senti um atleta profissional lançando o disco e o dardo, foi legal.”*

Após os comentários, finalizamos a aula e voltamos para a escola.

**Figura 47** – Os lançamentos do dardo e disco com implementos semioficiais.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Podemos analisar, a partir das narrativas dos alunos, que as vivências das provas de atletismo que utilizam implementos foram problematizadas de modo a desconstruir a ideia de que apenas aqueles com maior habilidade técnica poderiam praticar o atletismo. Os alunos demonstraram solidariedade com todos, independentemente do domínio técnico do atletismo.

### **Aula 11 – Turma do 7º ano: atletismo na Serra dos Brandões**

Seguindo a tematização, propomos uma aula de aplicação dos saberes culturais do atletismo na comunidade. Esse encaminhamento pedagógico consistiu em uma pesquisa com pessoas da comunidade que praticam ou praticavam o atletismo, para que os discentes façam uma leitura de como a cultura corporal do atletismo vem sendo desenvolvida na comunidade. Essa proposta exigiu que os alunos formassem grupos para planejar a entrevista. Em um primeiro momento, na sala de aula, eles elaboraram no máximo 5 perguntas que contemplassem os benefícios e os desafios de praticar essa modalidade esportiva. Em seguida, foram a campo para produzir os dados com os atletas da comunidade e, por fim, apresentaram a pesquisa em slides e na cartolina na sala de aula.

Essa proposta pedagógica está alinhada com a compreensão de Neira e Nunes (2022, p. 156) sobre a ampliação:

A ampliação visa fortalecer as lutas contra os efeitos de saber-poder dos discursos autoritários, hierárquicos, hegemônicos, científicos ou não, como aqueles que classificam os corpos em inteligentes e burros, graduados e não graduados, eficientes e deficientes, habilidosos e não habilidosos, esbeltos e feios, jovens e velhos, altos e baixos, em gêneros, etnias, raças, gerações, enfim em identidades fixas, determinando para sempre quem é quem, ou permitindo apenas a sua inclusão no rol dos normais quando se sujeitam aos discursos dominantes.

Foram apresentados cinco trabalhos: quatro em cartolina e um em slides. Vamos expor apenas dois trabalhos. O primeiro trabalho foi apresentado em cartolina e investigou a atleta Cauane Marques de Pontes. Inicialmente, os alunos fizeram um breve resumo do perfil da atleta, mencionando que ela reside no distrito de Serra dos Brandões, no município de Picuí, na comunidade da Baixa do Arroz, atleta especialista no arremesso do peso e que foi várias vezes campeã paraibana, campeã do Troféu Norte-Nordeste e medalhista dos Jogos Escolares Brasileiros (JEB's).

O primeiro questionamento do grupo foi: *“Qual foi a principal dificuldade que você teve no atletismo?”*

Resposta: *“Transporte, pois a comunidade é muito isolada. Nós só podíamos participar das principais competições, pois a comunidade era muito isolada e distante da capital.”*

A segunda pergunta buscou saber: *“Qual a razão de você ser uma atleta?”*

Resposta: *“Principalmente pela motivação do meu professor e da minha família.”*

A terceira pergunta foi: *“Como você se sentiu ao ganhar sua primeira medalha?”*

Resposta: *“Foi tranquilo, bem legal, de boa, porque eu tinha treinado muito.”*

Já a quarta pergunta quis saber: *“Como começou sua carreira no atletismo?”*

Resposta: *“Meu professor Erlã me chamou para participar de um projeto de atletismo que é realizado na comunidade e, depois de muita persistência, eu aceitei.”*

E finalmente a última pergunta: *“Qual foi a sua reação ao ganhar sua primeira medalha?”*

Resposta: *Os alunos relataram que ela teve uma emoção indescritível.*

O segundo trabalho foi apresentado em slides e pesquisou o atleta Thiago Artagnan de Araújo Bernardino, que reside no distrito de Serra dos Brandões, no município de Picuí. Ele compete nas provas de salto em altura e lançamento de disco, sendo várias vezes campeão estadual.

Inicialmente, o grupo questionou: *“Qual foi o momento mais gratificante da sua carreira e por quê?”*

O grupo apresentou a seguinte resposta: *“Quando conquistei o primeiro campeonato paraibano de atletismo.”*

A segunda pergunta foi: *“Qual foi o maior e mais difícil obstáculo que você enfrentou em sua carreira e como o superou?”*

Resposta: *Os alunos relataram que foi lidar com as lesões pós-competição, e que ele ainda está em tratamento para superá-las.*

Em seguida, perguntaram: *“Como você se prepara mentalmente para uma competição importante?”*

O grupo compartilhou a seguinte resposta: *“Um dia antes da competição, converso, vou a alguns lugares, compartilho momentos, e quando abro os olhos, já estou novo e pronto para competir. Assim, não fico tão ansioso.”*

Depois, perguntaram: *“Como você lida com as derrotas e as críticas após uma performance abaixo do esperado?”*

Os alunos apresentaram a resposta com muito entusiasmo, dizendo que, para ele, não existe derrota, mas sim um novo aprendizado, e que Thiago não dá ouvidos às críticas.

Por último, o grupo perguntou: *“Quais estratégias você usa para se manter motivado durante os treinos mais difíceis?”*

Eles compartilharam que a principal forma foi encarar os problemas com bom humor, e que boas risadas ajudam a levar tudo de maneira mais leve.

Como podemos observar nos trabalhos de pesquisa apresentados sobre o atletismo na comunidade, os alunos conduziram uma problematização na qual se posicionaram em relação à realidade do atletismo competitivo de rendimento. Nas entrelinhas, manifestaram diversas dificuldades, como a localização da moradia, transporte, problemas psicológicos, lesões, decepções e tristezas.

Por outro lado, também destacaram momentos gratificantes, como a felicidade pelas conquistas, o apoio do professor e da família, e a oportunidade de conhecer lugares diferentes e aprender sobre culturas diversas, mesmo vindo de uma pequena comunidade. Enfim, todos os entrevistados na apresentação demonstraram gratidão e felicidade por vivenciar o atletismo. Diante dos fatos apresentados, a problematização das aulas permitiu aos alunos uma leitura mais qualificada sobre como são produzidas as culturais corporais do atletismo na comunidade de Serra dos Brandões. A Figura 48 mostra os registros da apresentação da pesquisa dos alunos.

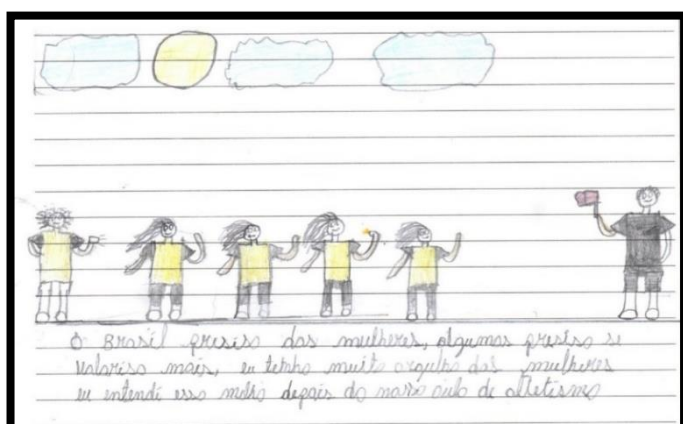
**Figura 48** – Discentes apresentando a pesquisa do atletismo na comunidade.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

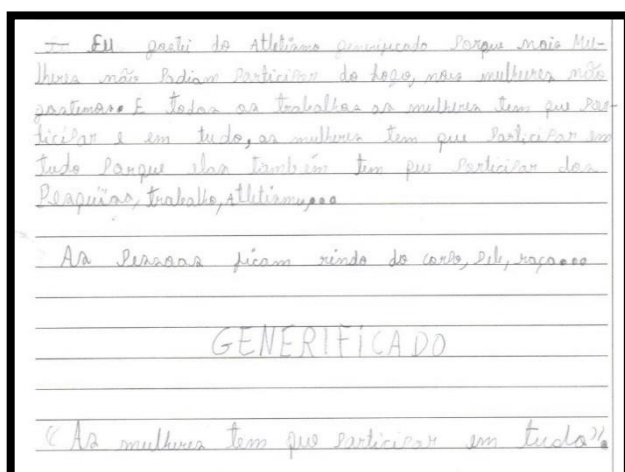
## **Aula 12 - Turma do 6º ano: Tomando partido das diferenças culturais no atletismo**

Na aula seguinte, propusemos a produção de um registro criativo sobre as experiências anteriores, como um desenho, poesia, música ou história em quadrinhos, representando um momento significativo de uma aula passada. Entre os conhecimentos estavam: questões de gênero, inserção das mulheres no atletismo, transformações culturais do salto em distância e do salto em altura, corrida de tora, arremesso de lança, atletismo nos videogames, deficiência no atletismo e domínio técnico do atletismo. Pedimos, ainda, que os alunos realizassem um breve comentário crítico, solidarizando-se com as situações de preconceito discutidas durante as aulas de atletismo. Diante dos inúmeros registros realizados, selecionamos cinco para serem analisados no trabalho.

**Figura 49** – Registro do Discente A9.

“O Brasil precisa das mulheres. Algumas precisam se valorizar mais. Eu tenho muito orgulho das mulheres. Entendi isso melhor depois das nossas aulas de atletismo.”

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

**Figura 50** – Registro da Discente A4

“Eu gostei do atletismo generificado, porque nós, mulheres, não podíamos participar dos jogos. Mas as mulheres não gostaram, e em todos os trabalhos, as mulheres têm que participar em tudo. As mulheres têm que participar de tudo porque elas têm que participar das pesquisas, trabalho, atletismo. As pessoas ficaram rindo do corpo, pele, raça... generificado.”

As mulheres têm que participar em tudo!”

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

**Figura 51** – Registro do Discente A7

“Aquele jogo de videogame foi divertido, Mateus. Não sabia que existia atletismo no videogame.”

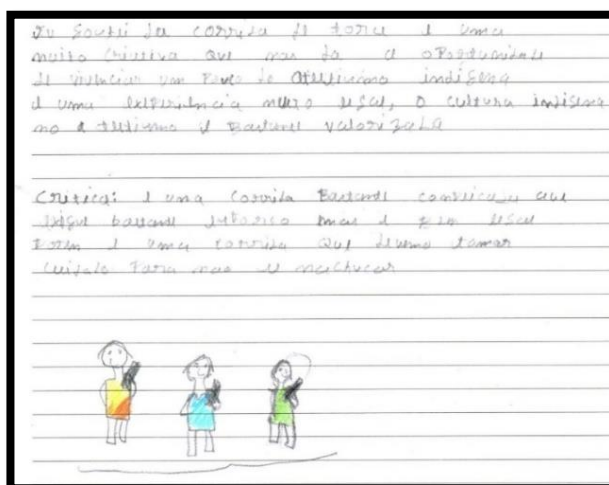


Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

**Figura 52 – Registro da Discente A14**

“Eu gostei da corrida de tora, é muito criativa, que nos dá a oportunidade de vivenciar um pouco do atletismo indígena, uma experiência muito legal. A cultura indígena no atletismo é bastante valorizada.

Crítica: é uma corrida bastante complicada, que exige bastante esforço, mas é bem legal. Porém, é uma corrida que deve tomar cuidado para não se machucar.”



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

**Figura 53 – Registro do Discente A15**

“O salto com vara é tentar não escutar as conversas dos outros, tipo salto com vara, as pessoas ficam falando “lá ele, vote”. Não vá nas conversas dos outros.”



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Como podemos constatar, no 6º ano, os registros produzidos nos auxiliaram a compreender como os alunos vêm atribuindo significados à prática corporal tematizada, enriquecendo a situação didática de avaliação e norteando os caminhos da ação pedagógica. A análise dos registros demonstra que a problematização em sala de aula incentivou a solidariedade diante das diferenças. Ao tematizar o atletismo, promovemos um espaço crítico e reflexivo, não silenciando discursos marcados pelo preconceito e reconhecendo questões relacionadas a gênero, orientação sexual, domínio técnico, aspectos culturais e outros elementos presentes nas aulas.

Ao valorizar essas diferenças, todos os alunos puderam participar das aulas, entendendo que as mulheres não seriam tratadas com inferioridade, que a deficiência física não impediria um aluno de vivenciar uma prática corporal e que discursos preconceituosos sobre orientação sexual não desencorajariam a participação em determinadas práticas. Nesses casos, os alunos foram incentivados a se posicionar de maneira solidária em relação a esses marcadores sociais.

### **Aula 12 - Turma do 7º ano: aspectos técnicos e táticos do atletismo.**

Ainda na ampliação dos saberes sobre o atletismo na turma do 7º ano, convidamos as pessoas da comunidade que foram pesquisadas pelos alunos na aula anterior. O ex-atleta e professor de história Geydson, o atleta Thiago e a atleta Kaline aceitaram o convite e vieram compartilhar seus conhecimentos no atletismo com a turma, para que os alunos pudessem fazer uma leitura de como o atletismo é realizado na comunidade. De acordo com Neira (2011, p.135) essa situação didática de ampliação: “[...], implica em recorrer a outros discursos e fontes de informações, preferencialmente, àquelas que trazem olhares diferentes e contraditórios com as representações e discursos acessados nos primeiros momentos”.

Iniciamos a aula com o professor Geydson, que fez uma breve explicação sobre o arremesso de peso. Ele se dedicou a fornecer detalhes das táticas e técnicas: “O arremesso de peso é muito técnico e faz toda a diferença. Quando eu participava das competições, gostava de realizar o arremesso girando, meus concorrentes já ficavam com medo.” Ele explicou passo a passo o arremesso girando, dizendo que se encaixa o peso no pescoço, há uma fase de preparação, depois se dá um giro e meio, faz-se um bloqueio para transferir a energia da perna para o braço onde está o peso, e então o arremesso é realizado com uma boa altura e muita velocidade do braço. Em seguida, ele explicou como é feito o arremesso com uma técnica que ele denominou de “arrasto”, que não envolve giro, o movimento é feito de frente e o peso é arremessado. Ele fez algumas demonstrações e deu espaço para os alunos realizarem o arremesso de peso.

**Figura 54** – Professor Geydson explicando o arremesso do peso



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Depois, foi a vez da atleta Kaline compartilhar sua experiência no lançamento de dardo. Ela relatou inicialmente que o dardo mudou sua vida. Kaline explicou como é um dia de treinamento, mostrando que começa com um trabalho de mobilidade com o dardo. Depois, divide o treino em partes, primeiro, faz lançamentos parados, depois, com três passos, em seguida, com cinco passos, e finaliza o treino fazendo o lançamento correndo e realizando o ritmo de cinco passadas. Ela fez algumas demonstrações e depois chamou os alunos para lançar. Após os alunos vivenciarem o lançamento de dardo, ela se despediu.

**Figura 55** – Atleta Kaline explicando o lançamento do dardo



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

No último momento, tivemos a participação do atleta Thiago, que compartilhou seus conhecimentos sobre a prova do salto em altura. Inicialmente, Thiago fez um discurso, dizendo: “O atletismo é o esporte desta comunidade e dá muita oportunidade para a garotada daqui. Eu fui um deles. Quando comecei, eu só queria fazer atletismo, mas não gostava de estudar e faltava na escola. Um dia, meu professor Erlã chegou e disse: Ou você estuda, ou não vai treinar e nem ir para as competições. Eu fiquei com muita raiva e fui para a escola, mas depois entendi que era importante para mim. Apesar de ter faltado muito, me dediquei no final e consegui passar de ano. O que quero dizer com isso é que precisamos conciliar estudo com o esporte, não adianta se não se dedicar nos dois.”

Thiago continuou: “Com o atletismo, fui campeão paraibano várias vezes e conheci muitos lugares. Foi uma experiência que não se ensina na escola, me sinto uma pessoa diferente depois do atletismo.” Depois de sua fala, ele fez uma breve explicação sobre o salto em altura, explicando que é preciso fazer uma corrida de aproximação, impulsionar com uma perna, ultrapassar o sarrafo de costas e cair no colchão. Em seguida, deixou os alunos praticarem o salto. Foi uma diversão, e os alunos gostaram muito do salto em altura.

**Figura 56** – O atleta Thiago compartilhando seus saberes no salto em altura



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Percebemos que a proposta de ampliação foi muito relevante, no sentido de que a turma teve a oportunidade de conhecer de perto as pessoas da comunidade que foram entrevistadas e que compartilharam suas experiências no atletismo. A

discente B7 relatou que “gostou da aula porque aprendeu as provas do atletismo de forma mais aprofundada”. Já o discente B6 comentou: “Foi muito legal ver uma pessoa sair daqui da Serra, um lugar isolado de tudo, e ganhar uma medalha no brasileiro. É uma conquista muito grande.” O discente B22 relatou: “Achei muito interessante saber mais sobre as regras com detalhes e ver os atletas de perto, fazendo os movimentos do atletismo com muita técnica.” Nessa aula, tanto os convidados quanto os alunos apresentaram um discurso em que se valorizou muito o conhecimento da técnica. Queremos ressaltar que esses conhecimentos também são relevantes e fazem parte da cultura do atletismo.

### **Aula 13 – Turmas dos 6º e 7º anos: Celebrando as Diferenças Culturais do Atletismo**

Para finalizarmos nossa tematização, tomamos partido das vivências marcadas pela diferença no atletismo, onde buscamos realizar um evento que denominamos Festival: Celebrando as Diferenças Culturais do Atletismo. A intenção foi celebrar as situações didáticas de atletismo que foram marcadas por preconceitos e discriminação, mas que foram ressignificadas durante as aulas, bem como aquelas vivências culturais que tiveram um impacto significativo nas turmas, como o revezamento misto, a gestualidade dos povos indígenas, marcha atlética, o salto com vara e a corrida para deficientes visuais.

Considerando a cultura como um campo de disputa e validação de significados, para nossa artistagem final, juntamos as duas turmas, para que os saberes produzidos durante a tematização fossem culturalmente compartilhados. Nesse sentido, uma semana antes, planejamos a aula com gestão e os alunos. Pintamos com spray os dardos de bambu, as toras, o bastão do revezamento e a vara do salto com vara. Solicitamos que os alunos trouxessem CDs que não tivessem mais utilidade para confeccionarmos medalhas recicláveis. No dia da aula pela manhã, desenhamos uma pista de atletismo no chão com cal.

Iniciamos a aula com o discurso de que tematizamos o atletismo em sua multiculturalidade e que fomos solidários às diferenças de gênero, raça, etnia, orientação sexual, local de moradia, meio ambiente, entre outros, situações que

emergiram durante as aulas. Esses marcadores sociais foram problematizados ao longo das aulas, no intuito de formar alunos e alunas conscientes de uma identidade solidária.

Começamos a vivência com o revezamento generificado misto, que foi problematizado na turma do 6º ano, onde havia emergido um discurso preconceituoso de gênero, em que as meninas eram vistas como fracas para o atletismo. O revezamento foi composto por dois meninos e duas meninas. Quando terminamos essa vivência, perguntamos: “O revezamento misto foi solidário com quem?” A turma respondeu imediatamente: “Com as mulheres”.

**Figura 57** – Vivência do revezamento generificado misto



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Passamos para a vivência que também foi produzida pela turma do 6º ano, que consistiu na corrida de tora e no arremesso de lança, em uma situação didática de ampliação da multiculturalidade que o atletismo pode proporcionar. Como só tínhamos três toras, cada aluno realizava uma corrida e passava para o seu colega, até que todos vivenciassem essa corrida dos povos indígenas. Fizemos o mesmo com o arremesso de lança, usando dardos de bambu, como só tínhamos dois dardos, realizamos o lançamento com duas meninas e depois com dois meninos, até que todos tivessem a chance de vivenciar o arremesso várias vezes. O que chamou bastante a atenção foi o interesse da turma do 7º ano pela corrida de tora e arremesso de lança dos povos indígenas, pois eles não realizaram essa vivência, que agora foi compartilhada entre as turmas. No final, perguntamos: “Essa vivência do atletismo foi

solidária com quem?” As turmas prontamente responderam: “Com os povos indígenas”. De acordo com Nunes *et al.* (2022, p. 135), é relevante a tematização a vivências no intuito de descolonizar o currículo. Para os autores:

Refutamos os discursos com pretensões universalizantes, afirmamos as variadas formas de produção do conhecimento e problematizamos os limites da razão. Isso posto, fazemos uso e nos ancoramos na noção de vivência com o intuito de descolonizar a tirania da razão e descolar a racionalidade da mediação do corpo com as sensações.

**Figura 58** – Vivência da corrida de tora e o arremesso de lança



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Prosseguindo com nossa celebração, realizamos a vivência da marcha atlética, que foi produzida pela turma do 7º ano a partir de um discurso preconceituoso que dizia que a marcha atlética era “coisa de viadinho”, e do salto com vara, uma atividade produzida pela turma do 6º ano, que emergiu a partir de um discurso preconceituoso de que “homem não segura vara”. Em ambas as vivências, problematizamos questões de orientação sexual durante as aulas. Ao término das duas vivências, indagamos à turma: “A marcha atlética e o salto com vara foram solidários a qual marcador social?” Mais uma vez, as turmas responderam com propriedade: “com a questão de sexualidade”. Fizemos questão de chamar a Discente B7 para recordar sua compreensão sobre o tema. Ela relatou: “Não importa se uma pessoa pratica marcha atlética ou salto com vara, isso não vai mudar a opção sexual da pessoa. É a mesma coisa de um homem fazer trabalho doméstico ou de uma mulher realizar trabalho considerado masculino”. Os saberes do atletismo, mais uma vez, foram compartilhados culturalmente entre as turmas.

**Figura 59** – Alunos vivenciando a marcha atlética e o salto com vara



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Dando continuidade à aula, realizamos uma vivência simulando uma corrida para pessoas com deficiência visual, pedindo aos alunos que colocassem vendas nos olhos. Solicitamos que formassem duplas, onde os alunos corressem de olhos vendados, enquanto era guiado pelo colega. Após a corrida, os papéis eram invertidos, e depois outra dupla participava, até que todos tivessem vivenciado a experiência de correr com os olhos vendados. Ao final, perguntamos: “Nessa vivência, vocês foram solidários com qual grupo social?” Eles responderam: “Com os deficientes visuais”.

**Figura 60** – Corrida com os olhos vendados



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Como mencionamos anteriormente, confeccionamos medalhas recicláveis utilizando CDs. Essa ideia surgiu na aula de atletismo sustentável na turma do 7º ano, na qual criamos implementos de atletismo com materiais recicláveis e discutimos a

questão da reciclagem para a preservação do meio ambiente. Antes de entregar as medalhas às turmas, reforçamos o conhecimento sobre a importância de cuidar do meio ambiente, como fizemos em nossas ações de reciclar materiais para vivenciar o atletismo. Mais uma vez, questionamos: “Com a proposta de fazer medalhas recicláveis com CDs, fomos solidários com quem?” Os alunos responderam: “Com a preservação do meio ambiente”. Entregamos as medalhas e encerramos a atividade com uma fotografia das turmas, com todos os alunos comemorando suas experiências no atletismo, como podemos observar na Figura 61.

**Figura 61** – Os alunos celebrando as diferenças culturais do atletismo



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Podemos dizer que a tematização do atletismo na perspectiva do currículo cultural da Educação Física não teve vencedores, todos chegaram juntos. Nem

mesmo se utilizássemos um *photo finish*<sup>8</sup> conseguiríamos identificar algum aluno vencedor na hora da chegada. O que encontramos foram alunos com uma compreensão multicultural do atletismo e, principalmente, conscientes da necessidade de serem solidários às diferenças que podem ser encontradas numa sociedade contemporânea, globalizada e multicultural.

Para Santos e Neira (2022, p. 74) “Ao tematizar nunca se chega, de fato, ao fato. Apenas se fala sobre ele, construindo-o provisoriamente.” O que os autores quiseram dizer é que o conhecimento durante a tematização é infinito, então podíamos passar o ano todo tematizado o atletismo. Diante do exposto, podemos dizer que encerramos nossa tematização com a chegada mais linda que poderíamos conseguir, acompanhada do discurso da Discente B7: “Vou guardar essa medalha de CD com muito carinho. Tudo o que vivenciamos vai ficar gravado na minha mente, no meu cérebro e, principalmente, no meu coração.”

---

<sup>8</sup> Photo finish é uma tecnologia empregada em desportos, que reproduz a imagem da linha de chegada, ajudando assim a saber quem foi o vencedor.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tematização do atletismo no currículo cultural da Educação Física não foi uma tarefa fácil. Longe de romantizar que tudo tenha sido perfeito, o que apresentamos foram alguns aspectos que consideramos relevantes para a pesquisa. Inicialmente, nos preocupamos em compreender o aporte teórico, mergulhamos nos estudos da teoria do currículo cultural, que nos ajudaram a visualizar o contexto de uma escola contemporânea, multicultural e globalizada, na qual a Educação Física está inserida. Nessa conjuntura, buscamos avançar nas ações pedagógicas. Influenciados pelo discurso de uma sociedade mais justa e menos desigual, passamos a promover a circulação de conhecimentos sobre o atletismo, que até então não tínhamos explorado em nossas aulas de Educação Física.

Essa compreensão nos levou a refletir sobre nossa docência, permitindo-nos dar um passo para trás, e observar como estávamos conduzindo as ações pedagógicas na escola. Visualizamos a imagem de um professor focado na aptidão física dos alunos, preparando-os para as competições dos jogos escolares. Lembramos da professora de Educação Física mencionada por Roseli A. Cação Fontana, que deixou marcas culturais “negativas” durante o período de escolarização da jovem aluna, e percebemos que estávamos repetindo comportamentos semelhantes com nossos próprios alunos.

A compreensão das teorias curriculares da Educação Física possibilitou perceber que, à medida que a sociedade se modificava, ocorria uma influência direta sobre os currículos escolares e sobre os perfis de sujeitos que cada contexto social buscava formar. Esse movimento teórico nos possibilitou a compressão de que era possível transitar do currículo técnico-esportivo para o currículo cultural, no sentido de fundamentar onde estávamos e para onde queríamos chegar.

A compreensão dos aspectos didático-metodológicos do Currículo Cultural da Educação Física nos deu segurança para colocar em ação a tematização do atletismo. Nosso objetivo não era aprofundar nos aspectos epistemológicos do currículo cultural. Sabemos que o fizemos em alguns momentos, porém esse não era o foco principal. As análises dos relatos de experiência revisados, em confronto com os princípios

ético-políticos e as situações didáticas, foram de grande importância para entender como a tematização do atletismo poderia ser colocada em ação na escola.

Planejar as primeiras aulas inspirados na “artistagem do currículo” idealizada pela professora Sandra Corazza nos permitiu visualizar que nossa docência não mais se alinhava ao “mero professor treinador”, mas sim com um professor culturalmente orientado, atento às situações didáticas emergentes em uma escola contemporânea e multicultural. Assim, o planejamento das aulas a partir da noção de situações didáticas, por meio da escrita-curriculo ou da artistagem do currículo, possibilitou o rompimento com o modelo tradicional, técnico-esportivo durante as aulas, direcionando-nos para um currículo pós-crítico e cultural. Esse movimento trouxe à docência uma perspectiva pedagógica que dialogava com as diversas realidades e identidades presentes no ambiente escolar.

O trabalho foi realizado em um território de confronto e disputa dentro da realidade de uma escola rural, uma das mais isoladas do estado da Paraíba devido à dificuldade de acesso e à localização geográfica. Até recentemente, não havia sinal de operadora de comunicação, e a conexão era limitada à internet. No entanto, os conhecimentos produzidos são os mesmos de uma escola contemporânea e globalizado. Ao observar essa realidade, mesmo sendo uma instituição rural, encontramos um contexto social em rede, onde alguns poucos alunos tinham acesso a bens culturais variados, apoio familiar, infraestrutura, tecnologia para estudar, posicionando-se mais ao centro dessa rede social. Em contrapartida, a grande maioria dos alunos, sem acesso a esses recursos, encontrava-se à margem dessa rede. Nesse sentido, a tematização do atletismo na perspectiva do currículo cultural buscou minimizar esse distanciamento, colocando todos os estudantes em uma posição horizontal no acesso ao conhecimento produzido durante a tematização do atletismo.

No decorrer do trabalho, apresentamos que a tematização do atletismo emergiu a partir da ocorrência social da comunidade. Antes da pesquisa, tínhamos um contexto em que a produção do conhecimento era estritamente técnica, focada nas provas do atletismo e na melhoria da aptidão física. Recordamos que antes de colocar em ação o currículo cultural, em poucos momentos, ao tematizar o atletismo na escola, foram problematizados os saberes dos grupos subalternos e marginalizados, ou sob uma

perspectiva multicultural que possibilitava outras fontes de significação da cultura corporal do atletismo.

No decurso da tematização, os estudantes, ao terem acesso a múltiplas fontes de significação cultural do atletismo, deixaram de se preocupar apenas com a técnica ou a aptidão física, passando a valorizar outros conhecimentos oriundos das produções discursivas que atravessavam o debate cultural do atletismo em sala de aula. Assim, além da modificação da realidade docente, também houve um deslocamento na perspectiva dos alunos quanto à produção do conhecimento sobre a cultura corporal do atletismo na escola. Essa mudança de realidade foi fruto da pesquisa-ação atrelada à proposta do currículo cultural da Educação Física.

Nesse sentido, ao longo da nossa jornada, foram problematizadas as questões de gênero, raça, orientação sexual, aspectos culturais, transformações culturais, sustentabilidade ambiental, tecnologia, deficiência, aspectos técnicos e táticos do atletismo, além de outros conhecimentos aos quais os alunos tiveram acesso a outras fontes de significação por meio da linguagem. Nesses casos, as produções discursivas marcadas pela diferença não foram silenciadas, e contribuíram para a desconstrução de preconceitos e estereótipos durante as aulas de Educação Física.

É importante destacarmos a relevância do conhecimento dos princípios ético-políticos para o docente que nos agenciaram ao longo da tematização. O encontro entre os enunciados possibilitou ações flexíveis no planejamento das situações didáticas, nas quais adotamos um olhar sensível na produção dos conhecimentos junto aos alunos, que foram incentivados a agir de maneira móvel no decorrer das ações pedagógicas.

Durante a pesquisa, o princípio ético-político do reconhecimento da cultura corporal da comunidade nos agenciou sobre o conhecimento do atletismo na comunidade da Serra dos Brandões, entendendo sua manifestação naquele espaço. Já o princípio da justiça curricular, por exemplo, influenciou o debate sobre a inserção da mulher no atletismo, promovendo o reconhecimento de grupos que historicamente foram reprimidos.

Agenciados pelo princípio ético-político da descolonização do currículo, problematizamos conhecimentos relacionados aos povos indígenas e grupos sociais que enfrentam racismo no contexto do atletismo, resgatando saberes que antes eram

reprimidos pela colonização e que agora foram evidenciados e valorizados no currículo escolar. O princípio ético-político da rejeição ao daltonismo cultural nos agenciou praticamente durante toda a pesquisa, com destaque para as ações didáticas que problematizaram as transformações culturais do atletismo, como a representação do esporte em videogames e a inclusão da deficiência no esporte, permitindo significar a cultura corporal do atletismo de diferentes maneiras.

Já o princípio ético-político do favorecimento da enunciação dos saberes discentes teve um espaço significativo durante a pesquisa, especialmente ao problematizarmos a confecção de implementos de atletismo com materiais reciclados e as adaptações culturais no salto em distância e no salto em altura, além de questionarmos o domínio técnico do esporte, entre muitos outros saberes. Além disso, as produções culturalmente discursivas suscitadas pelos estudantes foram acolhidas e valorizadas na mobilização do conhecimento. O princípio ético-político de ancoragem social dos conhecimentos também foi fundamental ao permitir uma análise social, histórica e política da cultura corporal do atletismo, presente ao longo de toda a tematização.

Por meio dos princípios ético-políticos, observamos deslocamentos flexíveis nas ações pedagógicas durante a tematização do atletismo na perspectiva cultural, promovendo uma leitura crítica e contextualizada da prática corporal. Esse entendimento permite que as aulas de Educação Física se tornem um espaço para questionar as verdades e as hegemonias presentes nas produções discursivas das culturas corporais.

Outro ponto relevante encontrado na pesquisa é que as situações didáticas de mapeamento, leitura, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação, realizadas por meio da escrito-currículo, permitiram inúmeras leituras e produções sobre a cultura corporal do atletismo, com textos passíveis de leitura, interpretações e produções por meio da linguagem. Esse processo buscou a formação de sujeitos com identidades solidárias aos grupos marcados pela diferença, como mulheres, povos indígenas, pessoas negras, os menos habilitados, orientações sociais diversas, pessoas com deficiência, entre outros. Essas compreensões possibilitaram a convivência em uma escola democrática, diversificada e inclusiva, refletindo a pluralidade da sociedade contemporânea.

Consideramos importante destacar que a tematização do atletismo, por meio da escrita-curriculo, nos levou a realizar alguns traçados que emergiram conhecimentos que foram colocados em circulação em detrimento de outros. Nesse campo de luta e validação de significados, durante a pesquisa, alguns conhecimentos poderiam ser colocados em circulação, como histórias em quadrinhos, outros filmes ou documentários, literatura juvenil, animações e séries de TV, e narrativas populares. Essas fontes ampliam o entendimento do atletismo como cultura corporal. Ressaltamos que atravessamos muitas dessas fontes de significação, mas, nesse universo infinito de conhecimento, muitos desses saberes não foram tematizados. Outrossim, os conhecimentos do atletismo não se esgotam e podem ser tematizados em outros momentos. Além disso, nosso trabalho é mais uma contribuição para a literatura sobre o atletismo. Entendemos que nossa pesquisa pode ajudar outros professores que queiram colocar em ação o atletismo no currículo cultural da Educação Física com outras formas de significação do atletismo.

É fundamental reconhecer a valiosa contribuição do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP, o GPEF. Por meio de publicações de vídeos, artigos, livros, capítulos de livros, dissertações, teses, relatos de experiências e cursos de formação dos quais tivemos o privilégio de participar de um deles, toda essa produção está disponível no repositório do site do grupo e nos permitiu acessar esse conhecimento e produzir nosso trabalho científico.

Finalmente, os resultados da pesquisa mostram que não tivemos alunos vencedores como idealizávamos o atletismo no currículo técnico-esportivo, mas sim alunos com um conhecimento diversificado e solidário, sensíveis às diferenças que podem emergir na escola ou na sociedade contemporânea por meio do currículo cultural. Esses resultados nos mostram o compromisso durante a docência, com a satisfação de contribuir para a formação de nossos alunos, na esperança de promover uma sociedade mais justa e menos desigual.

## REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. Thomson, 2006.

BENTO, B. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Dossiê Gênero e Sexualidade no Espaço Escolar**. Rev. Estud. Fem. 19 (2), ago. 2011.

BETTI, Mauro. **A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos**. Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar Ano IV, v. 1, p. 681-701, 2018.

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula**. 2016. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BONETTO, P. X. R. **Atletismos**. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP. 2019.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. **A escrita-curriculo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem?** Educação UFSM, v. 44, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: Acesso em 01 jul. 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes**. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CESAR, M. R. A. DUARTE, A. **Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 34, nº 2, p. 119-134, Mai-Ago/2009.

CONNELL, R. W. **Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea**. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995. p.11-35.

CORAZZA, S. M. **Planejamento de ensino como estratégia de política cultural**. In: MOREIRA, A. F. B. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143

CRUZ NETO, Otávio *et al.* **O trabalho de campo como descoberta e criação**. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, v. 4, p. 51-66, 1994.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DEL-MASSO, Maria Cândida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Ética em Pesquisa Científica: conceitos e finalidades**. 2013. Disponível: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155306>. Acesso em maio de 2024.

Escola Municipal “JOÃO BELO ALVES”. **Projeto Político Pedagógico-PPP**. Picuí. 2022.

ESCUDERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica**. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. p. 285-304, 2011.

FONTANA, R. A. C. **O corpo aprendiz**. In: RUBIO, K.; CARVALHO, Y. M. (Orgs.). *Educação Física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. *Educação e pesquisa*, v. 31, p. 483-502, 2005.

G1. Censo do IBGE: **infográfico permite consultar população por cidade**. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/centro/noticia/2023/06/28/centro-do-ibge-infografico-permite-consultar-populacao-por-cidade-confira.ghtml>>. Acesso em 09 de out de 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel *et al.* **Métodos de pesquisa**. [Organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil–UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica–Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-32, 2009.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GOELLNER, S. V. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F. e GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GPEF. **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP**. Publicações. Relatos de Experiência. Projeto de pesquisa. São Paulos. 2016. Disponível: <https://www.gpef.fe.usp.br/>. acesso em: 31/05/2023.

GUEDES, D. P.; GUEDES, E. R. P. **Controle do Peso Corporal em populações jovens**. Controle corporal: composição corporal, atividade física e nutrição. Londrina, Midiograf, p. 235-79, 1998.

HALL, S. A **Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.22, nº 2, p.15-46, 1997.

HALL, S. A identidade em questão. In: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 07-22.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: ed. 1994.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor – do nascimento até 6 anos**. Trad. de Ana G. Brizolara, 2ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

MARTINS, J. C. J. **O atletismo nas aulas de Educação Física: o atletismo nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos**. CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. São Paulo, SP, 2016.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 Edição. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, A. F. A.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação, Brasília, 2008.

MÜLLER, A; NEIRA, M. G. **Avaliação e registro no Currículo Cultural da Educação Física**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.

NAHAS, M. V. **Educação Física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio**. Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar / Escola de Educação Física e Esportes, p.17-20, 1997.

NASCIMENTO, A. S.; NEIRA, M. G. **Currículo cultural da Educação Física: princípios ético-políticos e situações didáticas**. In: NEIRA, M. G. Escrevivências da Educação Física cultural. São Paulo: FEUSP, 2023. p. 11-30.

NEIRA, M. G. **A reflexão e a prática no ensino - Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2011. v. 01. 173p.

NEIRA, M. G. **Abordagens ou currículos da Educação Física?** Connectionline, Vargem Grande, n. 28. p. 39-51, nov. 2022.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Paco Editorial. 2019.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. **Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 20, n.2, p. 321-332, abr./jun. 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em educação Física escolar da FEUSP (GPEF).** In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (org.). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira.** Curitiba: CRV, 2018. p. 281-300.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Currículo cultural, linguagem, códigos e representação.** In: Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 14-38.

NEIRA, M.G. **Relatos de experiência com o currículo cultural da educação física: formando professores e professoras no “chão da escola”.** In: NEIRA, M. G (Org). **Educação Física cultural: relatos de experiência.** Jundiaí: Paco, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 40, p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade.** Revista Linhas, v. 16, n. 31, p. 276-304, 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. **O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da educação física.** Temas em Educação Física escolar, v. 1, n. 1, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica.** Revista e-Curriculum, v. 18, n. 2, p. 827-846, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores. 2011. 323 f.** 2011. Tese de Doutorado. Tese (Livre docência) – Metodologia do ensino de Educação Física, Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física.** São Paulo: FEUSP, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas.** Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NEVES, M. R. **A gente corre pra quê?** EMEF Anna Silveira Pedreira, São Paulo, SP, 2019.

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

NUNES, H. C. B.; NEIRA, M. G. O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 18, p. e10073, dez. 2023.

NUNES, M. L. F.; SILVA, F. M. C.; BOSCARIOL, M. C.; NEIRA, M. G. **Vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física**. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.) Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 124-146.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, K. **O currículo (s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos**. Currículo sem fronteiras, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

OLIVEIRA, Abílio Cesar. **Município de Picuí: esboço histórico**. Tipografia “Santa Teresinha”, Natal, 1963.

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

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. **A problematização no currículo cultural da Educação Física**. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 83-97.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. **A tematização no currículo cultural da Educação Física**. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 64-82.

SÃO PAULO (ESTADO). **Secretaria da Educação. Guias Curriculares: propostas de implantação para as matérias do núcleo comum do Ensino de Primeiro Grau**. Centro de recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, 1975.

SILVA JÚNIOR, W. S.; NUNES, M. L. F. **Currículo cultural: outras possibilidades de pensar a ressignificação**. Movimento. v. 29, e290008, 2023.

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

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SUÁREZ, Daniel H. **Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar**. Educação em Revista, v. 27, p. 387-416, 2011.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: EDUSP, 1988.

TANI, Go. **Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois**. Journal of Physical Education, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

VIEIRA, A.; BONETTO, P. X. R. **Atletismo: diferentes práticas e diferentes corpos.** EE Fernando Gasparian e EMEF Júlio Mesquita. São Paulo, SP, 2015.

WALLON, Henri. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Penso Editora, 2016.

## APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF

### MODELO DO DIÁRIO DE CAMPO

#### Apêndice A

#### INSTRUMENTO 01 – DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR TEMATIZAÇÃO DO ATLETISMO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Mestrando: Erlã Costa da Silva

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua dos Santos

#### ANOTE

##### Exemplificando um modelo de diário de campo

Título:

Data:

Horário:

Local da observação:

**Descritivo:** aparência, fala, gestos, desenho do espaço, pessoas envolvidas, comportamento do pesquisador...

C. O. (comentários):

**Reflexivo:** especulações, pensamentos, reflexões, metodologia, pressupostos... C. O. (comentários):

##### Página da esquerda do caderno

**Diário da pesquisa (reflexivo)**  
questionamentos levantados a partir da observação e desenvolvimento de análises que servirão para orientar a observação (decidir quem ou o que será observado posteriormente) e, sobretudo, início do plano de redação do relatório da pesquisa; questões, hipóteses, dúvidas, leituras...

##### Página da direita do caderno

**Diário da observação (descritivo)** anotações breves, datadas e localizadas; anotações de impressões e descrições; a quem, onde, como, quando, o que aconteceu.

Modelo diário de campo na fase de coleta de dados, Beaud & Weber (1998).